OŚWIATA I WYCHOWANIE
CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
ROK III. PAŹDZIERNIK 1931 ZESZYT 8

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

REORGANIZACJA MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

1. Uchwałą Rady Ministrów z dnia 9 września 1931 r., ogłoszoną w Monitorze Polskim Nr. 213 pod pozycją 287, wprowadzony został nowy statut organizacyjny Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Dla ułatwienia orjentacji w nowym układzie organizacyjnym Ministerstwa trzeba przypomnieć w skrócie układ organizacyjny Ministerstwa, stworzony poprzednim statutem z dnia 29 czerwca 1928 r. (Monitor Polski, Nr. 212, poz. 488).

Ministerstwo W. R. i O. P. dzieliło się na 6 departamentów: I. ogólny, II. szkolnictwa ogólnokształcącego, III. szkolnictwa zawodowego, IV. nauki i szkół wyższych, V. sztuki i VI. wyznań religijnych; departamenty te rozpadały się zkolei na następujące wydziały: I: — 1. prezydjalny, 2. prawny, 3. budżetowo-rachunkowy, 4. budownictwa szkolnego, 5. wychowania fizycznego i higjeny szkolnej, 6. sprawozdawczy, II: — 7. szkół powszechnych, 8. szkół średnich, 9. kształcenia nauczycieli, 10. organizacyjno-programowy, 11. oświaty pozaszkolnej, III: — 12. kształcenia technicznego, 13. dokształcania zawodowego i szkół handlowych, 14. kształcenia i dokształcania zawodowego kobiet, IV: — 15. nauki, 16. szkół wyższych, V: — 17. sztuk plastycznych i zabytków, 18. literatury, muzyki i teatrów, VI: — 19. wyznania rzymsko-katolickiego, 20. wyznań chrześcijańskich niekatolickich, 21. wy-

znań niechrześcijańskich; nadto w skład Ministerstwa W. R. i O. P. wchodził niewłączony do żadnego z departamentów — 22. wydział archiwów państwowych.

Według nowego statutu z dnia 9 września 1931 r. Ministerstwo W. R. i O. P. rozpada się na 5 departamentów: I. ogólny, II. szkolnictwa ogólnokształcącego, III. szkolnictwa zawodowego, IV. nauki i sztuki, V. wyznań religijnych; departamenty te obejmują następujące wydziały: I: — 1. organizacyjno-prawny, 2. budżetowo-rachunkowy, 3. polityki oświatowej, 4. programowy, 5. wychowania fizycznego i higjeny szkolnej, II: — 6. szkolnictwa powszechnego, 7. szkolnictwa średniego, 8. oświaty pozaszkolnej, III: — 9. szkół techniczno-przemysłowych, 10. szkół rzemieślniczo-przemysłowych, 11. szkół handlowych i gospodarczych, IV: — 12. nauki i szkół wyższych, 13. sztuki, V: — 14. wyznań religijnych; nadto w skład Ministerstwa wchodzą niewłączone do departamentów — 15. biuro personalne i 16. wydział archiwów państwowych. W skład departamentu ogólnego wchodzi nadto osobna komórka niższego rzędu pod nazwą Sekretarjat Ministra.

2. Powyższe zestawienie pozwala już na pierwszy rzut oka zorjentować się, iż w dotychczasowej strukturze Ministerstwa zaszły bardzo istotne zmiany, wyrażające się — o ile chodzi o liczbowy stosunek komórek organizacyjnych podstawowych, t. j. takich, które nie rozpadają się już na dalsze samodzielne organizmy — w cyfrach 22 i 16.

Zdać sobie należy sprawę, iż przeprowadzenie tak silnego zespolenia i skoncentrowania organizacyjnego — skoro, jak wiadomo, równocześnie nie przerzucono bynajmniej ani na inne władze równorzędne, ani na władze i urzędy podległe jakichkolwiek kompetencyj — wymagało wielkiego wysiłku myśli organizacyjnej, by — odpowiadając zarówno wymaganiom chwili, żądającej bezwzględnie oszczędności, jak i (niezależnie od tych względów) postulatom racjonalizacji pracy — nietylko nie dopuścić do obniżenia poziomu pracy w Ministerstwie, lecz owszem, skierować ją na bądź nowe, bądź zracjonalizowane tory.

Chcąc organizacyjnie uzasadnić zmiany w strukturze Ministerstwa, należy przedstawić ten proces myślowy, którego produkt stał się przesłanką dla samej akcji reorganizacyjnej.

3. W marcu b. r. powołana została przez Ministra W. R. i O. P. specjalna komisja [1] dla zbadania całokształtu stosunków organizacyjnych w Ministerstwie oraz organizacji pracy w jego składowych częściach, jako też dla przygotowania materjałów oraz wniosków do właściwej akcji reorganizacyjnej.

Mając przygotować i wysunąć pewne koncepcje w zakresie organizacji merytorycznej, organizacji i koordynacji pracy oraz personalnej organizacji Ministerstwa — komisja musiała dla ułatwienia sobie sprecyzowania rezultatów swych badań przedewszystkiem ustalić dla siebie pewne punkty wyjścia (założenia), by wnioski jej mogły być oparte na względnie objektywnej i stałej (w odniesieniu do wszystkich komórek Ministerstwa) podstawie i nie spotkały się z zarzutem dowolności i braku bezstronności.

Tembardziej zaś było to konieczne, iż przedmiot zadania (ustrój, organizacja pracy) należy do spraw, dla których oceny brak jakichś ściśle przez naukę ustalonych kryterjów i przeto nie można tu posłużyć się gotowemi sformułowaniami.

Opierając się na ogólnym dorobku wiedzy administracyjnej, porównawczem zestawieniu form organizacyjnych i własnem doświadczeniu, Komisja ujęła swe poglądy w pewne wytyczne przesłanki, których przymierzenie do spotkanych na badanym terenie zjawisk i stanów rzeczy mogło dać i dało zbliżone jak najbardziej do granic objektywności rezultaty i wnioski.

4. Pierwszym z postulatów, na których oparto koncepcję

---

[1] Komisja składała się z naczelników wydziałów: Kazimierza Dubiela, jako przewodniczącego, dr. Włodzimierza Kozubskiego i Włodzimierza Gałeckiego, i korzystała ze współpracy naczelników wydziałów: Marjana Godeckiego, Tadeusza Dobiji-Dziubczyńskiego i Bolesława Kielskiego. Przygotowanie ostatecznego projektu statutu oraz decydujące obrady odbyły się na posiedzeniach pod przewodnictwem Podsekretarza Stanu p. K. Pierackiego.

nowej organizacji Ministerstwa, było właściwe umiejscowienie spraw.

W myśl ogólnych zasad organizacji o ładzie materjalnym („miejsce dla każdej rzeczy i każda rzecz na swojem miejscu") postanowiono przeprowadzić niezrealizowaną dotychczas w całej pełni zasadę, iż wszystkie sprawy, należące do zakresu działania Ministerstwa, muszą:

a) materjalnie — znaleźć miejsce w jednej z komórek organizacyjnych,

b) formalnie — być wymienione (przynajmniej *in genere)* jako należące do jednej z tych komórek.

W tym celu trzeba było uzmysłowić sobie, iż na treść pracy komórki organizacyjnej składa się załatwianie konkretnych typów spraw, których waga dla komórki jako takiej jest z reguły różna i pozwala wyodrębnić sprawy ze stanowiska resortu (merytorycznie) zasadnicze, pozatem zaś sprawy ogólne i sprawy poboczne.

A. Na badanym terenie do spraw merytorycznie zasadniczych należą — ogólnie mówiąc — sprawy, których przedmiotem jest oświata, wychowanie, szkolnictwo, nauka, wyznania i t. d. w szerokiem tych słów ujęciu.

Sprawy merytorycznie zasadnicze charakteryzują większość komórek organizacyjnych Ministerstwa i jako przedmiot głównego zainteresowania stanowią ośrodek krystalizacyjny, wokół którego układają się wszystkie inne sprawy. Załatwianie całokształtu spraw merytorycznie zasadniczych jest celem podstawowej komórki organizacyjnej i racją jej istnienia.

Sprawy zasadnicze mogą, oczywiście, rozpadać się i z reguły rozpadają się na pewne grupy, — chodzi więc o to, by przy łączeniu ich w komórkach znajdowały się obok siebie grupy zasadniczo sobie pokrewne, jednego rodzaju (jednorodne).

Dla utrzymania czystości linji organizacyjnej i kompetencyjnej przyjęto postulat, iż jednorodność spraw jest zasadą podstawową komórki organizacyjnej, że więc w komórce organizacyjnej nie wolno łączyć spraw różnorodnych. Terminami jednak „jednorodność", „różnorodność" trzeba, oczywiście, po-

sługiwać się bardzo ostrożnie, ustalając indywidualnie stopnie pokrewieństwa ze sobą spraw i trzymając się zasady wychodzenia z założeń ogólnych i przechodzenia od nich do szczegółów; tak więc np. znajdującą się w obrębie zagadnienia szkół powszechnych grupę spraw, dotyczących finansowania ich budowy, uznano za pozostającą z tem zagadnieniem w najbliższym stopniu pokrewieństwa i złączono ją w jednym kompleksie spraw szkolnictwa powszechnego.

B. W obrębie spraw zasadniczych dają się często wyróżnić pewne ogólne sprawy bądź spotykane na terenie kilku (co najmniej dwu) departamentów, bądź o przeważającym charakterze technicznym, jak np. finansowe i rachunkowe, personalne, prawne, organizacyjne urzędów, budowlane i t. p.

Co do spraw ogólnych przyjęto (odmiennie aniżeli co do spraw zasadniczych) pogląd, iż załatwianie ich może, ale nie musi, być celem podstawowej komórki organizacyjnej i racją jej istnienia. Racją tą zaś jest wymóg wykonania pewnej sumy pracy, związanej z koniecznością załatwienia tych spraw ogólnych, i dopiero wówczas, gdy suma ta jest ze stanowiska ekonomji pracy dostatecznie wysoka, może być mowa o tworzeniu dla tej grupy spraw osobnej komórki organizacyjnej (departamentu, wydziału, oddziału). Co do każdej grupy zastanawiano się, czy mają one pozostać w danej komórce; pytanie to było zwłaszcza aktualne wówczas, gdy dla danego typu spraw (np. finansowych, prawnych) istniały już osobne komórki organizacyjne. Jako zasadę przyjęto, iż sprawy o charakterze ogólnym powinny w zakresie technicznym być wyłączone z danej komórki i włączone do istniejącej już specjalnej komórki; wyłączenie to w zasadzie odnosi się tylko do zakresu technicznego, skoro bowiem merytorycznie właściwa komórka ma ponosić odpowiedzialność za wywiązanie się ze swych zadań, musi ona mieć zastrzeżoną możność prowadzenia pewnej polityki i dawania dyspozycyj technicznym komórkom.

Co do tych spraw, które dotychczas nie miały dla ich prowadzenia osobnej komórki, zastanawiano się, czy nie trzeba dla nich stworzyć nowej, osobnej komórki, — brano przy-

tem pod uwagę przedewszystkiem komórkę pomocniczą; momentami decydującemi o stworzeniu nowej komórki były: a) ilość danych spraw wogóle, b) znaczenie ich w zbiorowisku spraw resortu.

C. Co do spraw pobocznych, do których zaliczono sprawy: pochodne, jak np. wszelkie ewidencje, rozrachunki, likwidacje, wykazy, sprawy techniczne — biurowo-kancelaryjne i t. p., t. j. sprawy będące produktem formalnym merytorycznej pracy komórek organizacyjnych, — zbieranie materjałów, rejestracje, dane statystyczne i t. p., a w pewnym stopniu i zakresie także sprawy ogólne, o których była mowa wyżej, przyjęto zasadę, że:

a) załatwianie ich nie może być wyłącznym celem podstawowej komórki organizacyjnej,

b) podstawowej komórce organizacyjnej można przydzielić sprawy poboczne tylko wówczas, gdy wiążą się one ze sprawami zasadniczemi, opracowywanemi przez nią.

5. Po rozejrzeniu się w typach spraw należało ustalić postulaty stawiane pod adresem komórek organizacyjnych oraz ich wzajemnego stosunku do siebie.

W zbiorowisku komórek organizacyjnych znajdują się komórki:

a) których istnienie jest wyrazem konieczności prowadzenia na pewnym odcinku celowej polityki resortowej (komórki dla spraw szkolnictwa powszechnego, średniego, zawodowego, wyższego, wyznaniowych, sztuki i t. d.),

b) komórki, których racja bytu leży w sferze konieczności zaspokojenia ogólnych potrzeb, związanych z prowadzeniem tej polityki (komórki dla spraw polityki oświatowej, programów nauczania, prawnych, budżetowych, personalnych i t. p.),

c) powołane do życia na skutek specyficznych potrzeb komórki, które, nie mając stanowiska samodzielnego, stanowią jednak wyodrębniający się wyraźnie organizm (np. bibljoteka, kancelarja główna, intendentura, administracja wydawnictw, sekretarjat Ministra i t. p.).

Między wyżej wskazanemi komórkami rozróżniamy bez wątpliwości komórki główne (podstawowe) i pomocnicze.

W zakresie organizacji pracy Ministerstwa stanowi wydział z reguły główną, podstawową komórkę, której celem jest załatwianie pod odpowiedzialnością kierownika spraw przekazanych kompetencji wydziału. Nazwa i forma wydziału nie jest jednak jedyną; może bowiem być również podstawową komórką departament, jeśli nie rozpada się on na wydziały, a więc jeśli jest on niejako pierwszo-instancyjnym referentem danego typu spraw (to samo odnosi się i do biura personalnego). Mówiąc o wydziale — trzeba mieć na uwadze również te inne formy i nazwy podstawowej komórki organizacyjnej.

Kompetencja wydziału do załatwiania danych spraw powinna być stała, a nie dorywcza lub jednorazowa, wyłączna, zasadniczo samodzielna w zakresie jednak szczegółowych przepisów kompetencyjnych, które wskazują ograniczenia (obowiązek porozumienia się, zasięgnięcia opinji, aprobata wyższa i t. p.).

Wydział powinien czerpać swą rację bytu w programie, wskazanym przedewszystkiem przez normy ustawowe (np. wydział archiwów, wydział nauki i szkół wyższych); gdzie brak takich norm, tam jako podstawę istnienia komórki trzeba przyjąć wskazania bądź norm innego rodzaju, bądź stwierdzonych potrzeb rozwiązania pewnych zagadnień.

W każdym razie wydział powinien objąć:

a) wszystkie merytorycznie zasadnicze sprawy, stanowiące ośrodek jego działalności,

b) wszystkie wiążące się z merytorycznie zasadniczemi sprawy poboczne, z ogólnych zaś tylko te, dla których nie istnieje osobna komórka.

Oczywiście, te komórki organizacyjne powinny być tak skonstruowane, by ich kierownicy byli w stanie — przy zastosowaniu pełnego normalnego wysiłku, pilności i dobrej woli — opanować wszystkie zagadnienia, należące do komórki, w ich zasadniczych co najmniej przejawach oraz wywiązać się osobiście ze wszystkich obowiązków kierownika.

6. W organizacji urzędu o wielkiej skali interesów i problemów konieczne jest uciec się do pomocy pośrednich komórek organizacyjnych, któremi są departamenty z dyrektorami na czele. Wówczas wyłania się zagadnienie podziału pracy między departamenty.

Istnienie pewnych departamentów może być nakazane względami polityki ogólnopaństwowej (np. istnienie departamentu wyznań), a w tym przypadku skład i zakres czynności departamentu rozpatrywany będzie z punktu widzenia tych specjalnych interesów, które znajdują wyraz w jego istnieniu.

Gdzie niema tego rodzaju nakazu, tam kwestja ilości i objętości departamentów rozpatrywana być musi przedewszystkiem ze stanowiska organizacji pracy w Ministerstwie i koordynacji pracy podstawowych komórek (wydziałów).

Departament jest w stosunku do wydziału formą organizacyjną wyższego rzędu; dyrektor departamentu ma za zadanie z jednej strony, jako pośrednik między podstawową komórką a szefem resortu, bezpośrednio referować mu najważniejsze sprawy, z drugiej zaś — czuwać nad harmonijnym, równomiernym, stałym i wydatnym postępem prac w wydziałach, — musi ich prace koordynować, co czyni drogą wydawania decyzyj w zastrzeżonych sobie sprawach.

Można bez poważniejszych zastrzeżeń z punktu widzenia organizacyjnego wyobrazić sobie i zrealizować departament o jednej komórce podstawowej (rodzaj t. zw. samodzielnego wydziału); w danym wypadku może wymagać uzasadnienia jedynie nazwa komórki, zastrzegająca jej specjalną sytuację w rzędzie komórek organizacyjnych Ministerstwa.

Poza tym przypadkiem departament składa się z reguły z dwu lub więcej wydziałów.

W departamencie muszą w każdym razie znaleźć się wszystkie te wydziały, których zakres kompetencyjny jest w ogólniejszem tego słowa znaczeniu jednorodny. Objętość departamentu zależy więc przedewszystkiem od ilości wydziałów mających zakres działania, znajdujący się na jednym poziomie jednorodności.

Górną granicą ilości wydziałów w departamencie powinna być tendencja umożliwienia dyrektorowi opanowania w całej pełni zasadniczych zagadnień, opracowywanych w wydziałach danego departamentu; okoliczność ta nie może jednak być decydująca wobec tego, że znów o ilości departamentów rozstrzygać będą względy ekonomji (etaty) oraz tendencja ograniczenia do minimum ilości osób bezpośrednio referujących Ministrowi.

Idąc po linji drogi, wskazanej hierarchicznem uszeregowaniem szefów wydziałów i departamentów, należałoby, jako klasyczny, przyjąć stosunek bezwyjątkowej zależności wydziałów od szefów departamentów; nie jest to jednak z punktu widzenia racjonalnej organizacji konieczne zwłaszcza wobec wymagania, by struktura organizacyjna była elastyczna oraz dostatecznie giętka i sprawna; gdzie zatem zachodzi potrzeba, można a nawet należy — wprawdzie zawsze jako wyjątek — dopuścić możliwość istnienia komórek t. zw. samodzielnych (np. biuro personalne).

7. Podział pracy pomiędzy komórki organizacyjne jest konieczny dla umożliwienia większych i lepszych rezultatów przy tym samym wysiłku. Ponieważ rzeczą racjonalnego podziału pracy między składowe komórki jest usunięcie wątpliwości i sporów oraz zapobieżenie niebezpieczeństwu dwoistego załatwiania spraw, przeto przy podziale pracy powinny być uwzględnione następujące momenty:

a) dane sprawy powinna załatwiać, jako zasadnicze zadanie, wyłącznie i stale jedna i ta sama komórka organizacyjna,

b) przynależność danych spraw do odnośnej komórki organizacyjnej powinna być określona w sposób wyraźny, nie budzący żadnych wątpliwości.

Koordynacja pracy jest koniecznością niepodlegającą dyskusji. Polegając bądź na równoczesności dokonywania pewnych spółrzędnych lub składowych czynności w kilku różnych komórkach, bądź na zespoleniu lub wogóle wykorzystaniu wysiłku kilku komórek — dla osiągnięcia pewnych celów — ko-

ordynacja pracy może być realizowana przy oparciu się na następujących założeniach:

1) ścisłe umiejscowienie danych funkcyj we wszystkich tych komórkach, które do wykonania funkcji mają się przyczynić (wymienienie w szczegółowym podziale czynności obowiązku porozumienia się, zasięgnięcia opinji i t. d.), względnie daną sprawą są zainteresowane w sposób prawnie uzasadniony,

2) wprowadzenie *ex officio* pojęcia „ogólnej kompetencji" komórek, obejmującej wszystkie sprawy danego typu; przez tę ogólną kompetencję należy rozumieć obowiązek i prawo załatwiania względnie współdziałania w załatwieniu wszystkich spraw danego typu, choćby ich w szczegółowym podziale czynności nie wymieniono (np. sprawy finansowe, rachunkowe, choćby *quoad speciem* nie wymienione w podziale czynności wydziału budżetowego, *ex re* ogólnej kompetencji będą stale doń należały); z tytułu tej ogólnej kompetencji płynie również dla postronnych komórek obowiązek porozumiewania się z kompetentną komórką.

8. Dzieląc Ministerstwo na pewną ilość komórek organizacyjnych, statut organizacyjny ustala równocześnie zakres kompetencyj każdej z tych komórek; czyni to: 1) ogólnie — przez nadanie komórce nazwy, charakteryzującej a czasem określającej jej zakres czynności (np. Biuro personalne, Wydział polityki oświatowej), 2) szczegółowo — przez wskazanie w normie kompetencyjnej (§) zasadniczych kategoryj spraw przekazanych komórce.

Te kategorje spraw, stanowiące o racji powołania do życia komórki i będące ogólnym programem jej działalności, — wskazane są jednak z konieczności zbyt ogólnie — poprostu w skrótach. To też w stosunku do statutu musi nastąpić jego wykonanie przez wydanie normy wykonawczej, t. j. t. zw. szczegółowego podziału czynności. Zadaniem szczegółowego podziału czynności jest:

a) szczegółowe określenie zakresu czynności komórek, zarysowanego tylko programowo w statucie,

b) rozgraniczenie kompetencyj komórek na wszystkich punktach stycznych (usunięcie naruszeń i sporów kompetencyjnych),

c) wskazanie węzłów, łączących pewne komórki z sobą przy rozwiązaniu danego zagadnienia (realizacja postulatu koordynacji pracy),

d) umożliwienie i ułatwienie orjentacji w kompetencjach komórek (możność każdoczesnego stwierdzenia braków lub przerostów kompetencyjnych),

e) danie podstawy do organizacji pracy biurowej i kancelaryjnej (np. dla rozdziału poczty w biurze podawczem, dla rzeczowego podziału akt i t. p.).

Podział czynności winien, by zadaniu odpowiedzieć, być szczegółowy, zrozumiały, przejrzysty i ścisły.

9. Streszczone wyżej ustalenia Komisji dały podstawę do przeprowadzenia akcji reorganizacyjnej, wyrażającej się w wskazanych już poprzednio zmianach ilościowych w odniesieniu do komórek organizacyjnych.

Dokonane zmiany ilustruje następujące zestawienie, obrazujące z natury rzeczy formalne przesunięcie kompetencyj z dawnych do nowych komórek:

10. O ile chodzi o rzeczową stronę reorganizacji, nowy statut umiejscowił, oczywiście, spotkane i zanotowane na gruncie Ministerstwa problemy i interesy w nowych komórkach organizacyjnych, mimo zmniejszenia ogólnej ich liczby. Jednak statut nie ograniczył się tylko do przekazania zadań nowym komórkom, lecz równocześnie bądź wskazał im właściwy kierunek lub rozszerzył ramy ich działalności, bądź odciążył od balastu zbędnych lub niewłaściwie przydzielonych spraw, — a we wszystkich tych przypadkach formalnie umożliwił im podjęcie na właściwem polu celowej działalności.

I tak, nowe ramy kompetencyjne względnie nowy kierunek działalności wskazano wydziałowi organizacyjno-prawnemu (organizacja urzędów i organizacja pracy, kodyfikacja), — wydziałowi polityki oświatowej, który, przejąwszy agendy b. wydziału sprawozdawczego, ma za główne, niemal wyłącz-

	Funkcje wydziału według statutu z 29 sierpnia 1928 r.	przejęte według statutu z 9 września 1931 r. przez
		Biuro Personalne
1	prawnego (b. dep I)	wydział organizacyjno-prawny (dep. I)
2	prezydjalnego (b. dep. I)	Sekretarjat Ministra (dep. I)
3	budżetowo-rachunkowego (b. dep. I)	wydział budżetowo-rachunkowy (dep I)
4	wychowania fizycznego i higjeny szkolnej (b. dep. I)	wydział wychowania fizycznego i higjeny szkolnej (dep. I)
5	sprawozdawczego (b. dep I)	wydział polityki oświatowej (dep. I)
6	budownictwa szkolnego (b. dep. I)	wydział programowy (dep. I)
7	organizacyjno-programowego (b. dep. II)	
8	szkół powszechnych (b. dep. II)	wydział szkolnictwa powszechnego (dep. II)
9	szkół średnich (b. dep. II)	wydział szkolnictwa średniego (dep. I)
10	kształcenia nauczycieli (b. dep. II)	
11	oświaty pozaszkolnej (b. dep. II)	wydział oświaty pozaszkolnej (dep. II)
12	kształcenia technicznego (b. dep. III)	wydział szkół techniczno-przemysłowych (dep. III)
13	dokształcania zawodowego i szkół handlowych (b. dep. III)	wydział szkół rzemieślniczo-przemysłowych (dep. III)
14	kształcenia i dokształcania zawodowego kobiet (b. dep. III)	wydział szkół handlowych i gospodarczych (dep. III)
15	nauki (b. dep. IV)	wydział nauki i szkół wyższych (dep. IV)
16	szkół wyższych (b. dep. IV)	
17	sztuk plastycznych i zabytków (b. dep. V)	wydział sztuki (dep. IV)
18	literatury, muzyki i teatrów (b. dep. V)	
19	wyznania katolickiego (b. dep. VI)	departament wyznań religijnych (dep. V)
20	wyznań niekatolickich (b. dep. VI)	
21	wyznań niechrześcijańskich (b. dep. VI)	
22	archiwów państwowych	archiwów państwowych

ne zadanie prowadzenie prac nad ogólnym programem oświatowym i wychowawczym oraz nad zagadnieniami całokształtu ustroju oświaty i kultury, — wydziałowi szkolnictwa średniego, skupiającemu obecnie zagadnienia związane nietylko z właściwem szkolnictwem średniem ogólnokształcącem, ale też z kształceniem nauczycieli szkół powszechnych, — dalej wydziałowi szkół techniczno-przemysłowych, szkół rzemieślniczo-przemysłowych oraz szkół handlowych i gospodarczych.

Odciążono szereg wydziałów od balastu formalno-prawnego, związanego z załatwianiem czy to spraw personalnych, czy to spraw o charakterze rzeczowym z przeważającym pierwiastkiem prawno-formalnym, przekazując je do biura personalnego bądź do wydziału organizacyjno-prawnego. Nadmienić wreszcie trzeba, że bardzo poważnem odciążeniem od balastu gospodarczego jest powołanie do życia osobnej komórki p. n. sekretarjat ministra, obejmującej, poza jego sekretarjatem osobistym, kancelarję, intendenturę i administrację wszystkich wydawnictw Ministerstwa.

Zmiany w zakresie kompetencyjnym dotyczą większości komórek organizacyjnych; przy niemal niezmienionym zakresie działania pozostały nadal w nowym statucie wydziały: budżetowo-rachunkowy, wychowania fizycznego i higjeny szkolnej, oświaty pozaszkolnej, archiwów oraz departament wyznań religijnych; wyraziło się to też w fakcie zatrzymania przez te komórki samej nazwy.

Kazimierz Dubiel.

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

HIGJENA SZKOLNA I WYCHOWANIE FIZYCZNE

na posiedzeniach lekarzy szkolnych w Ministerstwie W. R. i O. P. w latach 1920—1930.

(Dokończenie).

IV. RÓŻNE

(nauczanie i propaganda higjeny, organizacja opieki higjeniczno-lekarskiej, sprawozdania z delegacyj i wizytacyj miejscowych i zagranicznych i t. p.).

Dr. Zofja Wojnówna. Program higjeny w szkołach średnich. (19. II. 1920).

Krytyka istniejącego programu nauki higjeny w szkołach średnich. Referentka twierdzi, że w rozkładzie lekcyjnym poświęcono temu przedmiotowi zbyt mało godzin. Wnioski: higjenę należy wykładać po zaznajomieniu się z anatomją, fizjologją i w dużym stopniu z fizyką i chemją; wykłady dla dziewcząt powinny nosić specjalny charakter.

Prof. Dr. Tadeusz Strumiłło. Stan obecny harcerstwa, jego organizacja i stosunek do szkoły. (28. III. 1920).

Po naszkicowaniu historji ruchu harcerskiego w Polsce i scharakteryzowaniu jego organizacji autor uznał za najważniejszą bolączkę pomyślnie rozwijającego się naogół związku brak dojrzałych kierowników. Wyniki dodatnie pracy harcerskiej: wyższa sprawność fizyczna, podniesienie poziomu moralnego i wyrobienie organizacyjne harcerzy.

Dr. J. Budzińska-Tylicka. Wewnętrzna organizacja opieki higjenicznej w szkole. (18. I. 1922).

Referat dotyczył następujących zagadnień: znaczenia organizacji pracy, środków pomocniczych i kolejności pracy lekarzy w ciągu roku szkolnego, współpracy lekarza: a) z kierownikami szkoły, wychowawcami, nauczycielami gimnazjów, lekarzem-dentystą i drużyną harcerską, b) z młodzieżą szkolną (higjeniści klasowi), c) z rodzicami i opiekunami. Ponadto referentka podniosła sprawę działalności pedagogicznej lekarza szkolnego i jego wpływu na higjenę nauczania.

Dr. Władysław Światopełk-Zawadzki. W setną rocznicę ukończenia dzieła Jędrzeja Śniadeckiego „O fizycznem wychowaniu dzieci". (16. XI. 1922).

Zarys biograficzny J. Śniadeckiego z podkreśleniem aktualnych dziś jeszcze wartości treści higjenicznej i pedagogicznej jego dzieł. Wyjaśnienia najzawilszych spraw pedagogicznych zabarwiał Śniadecki biologją. Za zadanie fizjologji uważał on wykrycie praw i stworzenie racjonalnych metod wychowania młodzieży.

Dr. Jan Szmurło. Metodyka pogadanek higjenicznych w szkole. (18. I. 1923).

Lekarz szkolny u nas winien nietylko mieć nadzór nad zdrowiem młodzieży i stanem sanitarnym szkoły, ale zajmować się też propagandą higjeny, do czego środkiem są m. i. pogadanki. Warunki dobrego wygłaszania pogadanek — to umiejętność przemawiania do dzieci i wzbudzania zainteresowania przez poruszanie tematów aktualnych. Środki metodyczne: rzucanie pytań w formie swobodnej rozmowy na określony temat i korzystanie z pomocy naukowych (tablice, przezrocza, filmy). Prelegent przytoczył projekt tematów do pogadanek dla siódmego oddziału szkoły powszechnej, a ponadto wypowiedział następujące dezyderaty o szerzeniu wiedzy higjenicznej w szkole średniej: dla niższych czterech klas pożądane jest nauczanie indywidualne, w V i VI — wykłady higjeny szkolnej, anatomji i fizjologji, a w VII i VIII — higjena społeczna. Przy opracowywaniu programu pogadanek mówca radził wziąć pod uwagę: 1) konieczność określenia liczby pogadanek i terminu ich wygłoszenia, 2) potrzebę przy-

gotowania pedagogicznego lekarzy, 3) dostarczenia potrzebnych pomocy szkolnych i 4) wydania odpowiednich wypisów dla uczniów oraz wskazówek dla lekarzy szkolnych.

Dr. Janina Rauch-Sobolewska. Koreferat w sprawie pogadanek higjenicznych dla szkół żeńskich. (18. I. 1923).

Przedstawienie programu pogadanek dla wszystkich klas szkół średnich żeńskich ze szczególnem uwzględnieniem rozpatrzenia ze starszemi uczennicami sprawy życia płciowego kobiety i opieki nad niemowlętami.

Wizytator Jan Hellman. Opieka higjeniczno-lekarska w Anglji nad młodzieżą szkolną wogóle, a nad upośledzoną w szczególności. (22. II. 1923).

Zarys organizacji szkolnictwa i Wydziału Higjeny Szkolnej w Anglji i Walji. Sprawozdawca uwzględnia szczegółowo zadania Wydziału i jego budżet. Prace Wydziału mają na uwadze głównie szkolnictwo początkowe. Młodzież upośledzona stanowi przedmiot szczególnych starań (opis szkolnictwa specjalnego). Wzorowo również przedstawia się sprawa wychowania fizycznego.

Dr. Franciszek Ksawery Cieszyński. Kształcenie higjeniczne rodziców. (20. IX. 1923).

Zestawienie porównawcze stanu tego zagadnienia zagranicą i u nas. Ponieważ literatura higjeniczno-wychowawcza do rąk rodziców naogół nie trafia, przeto sposobami uświadomienia higjenicznego będą tylko rozszerzone i ujednolicone pogadanki dla rodziców w stacjach opieki nad niemowlętami, w żłobkach, przedszkolach i wszystkich szkołach.

Dr. Stanisław Kopczyński. Sprawozdanie z wizytacji szkół na Zachodzie. (22. V. 1924).

Celem wizytacji było wzięcie udziału w delegacji międzynarodowej lekarzy szkolnych, wysłanych przez Ligę Narodów do badań higjeny szkolnej w Anglji, Belgji i Holandji. Stan higjeny szkolnej w wymienionych krajach: budownictwo szkolne najracjonalniej jest postawione w Holandji, w Anglji już gorzej. Opieka lekarska w Anglji obejmuje głównie szkoły elementarne. Na uznanie zasługuje tam wydatna rola higjenistek. Wychowanie fizyczne stoi naogół bardzo wysoko, zwłaszcza w Anglji, gdzie niema szkół bez boisk, a nauczyciele biorą udział w ćwiczeniach gimnastycznych uczniów. Najciekawsze szkoły-sanatorja znajdujemy w Belgji i Holandji. Uwagę wizytatora zwrócił znamienny współudział rządu, samorządów, instytucyj społecznych i prywatnych w otaczaniu dziecka opieką.

Dr. Karol Mitkiewicz. Wrażenia z wizytacji obozów szkolnych. (18. IX. 1924).

Przy opisie urządzeń obozów sprawozdawca wylicza następujące momenty charakterystyczne: doskonałe tereny (podgórskie lub na wybrzeżu morskiem), wyżywienie zupełnie wystarczające, odpoczynek dzienny równy tylko czterem godzinom, chociaż pracy umysłowej tam wogóle niema. Zdrowi i silni wynoszą poważne korzyści, sprawność fizyczna wzrasta, znika znużenie umysłowe. W zakończeniu prelegent domaga się starannej selekcji kandydatów do obozu i wprowadzenia bliższego kontaktu lekarza szkolnego z wojskowym.

Dr. Jan Bogdanowicz. Z doświadczeń lekarza szkolnego. (18. IX. 1924).

Odczyt, oparty na wynikach konkursu zdrowia, wprowadzonego tytułem próby w szkole, pozostającej pod opieką prelegenta. Rywalizacja młodzieży w dziedzinie zdrowia i zabiegów wychowania fizycznego dała doskonałe wyniki. Mówca zbadał również drogą ankiety uświadomienie higjeniczne dzięki pogadankom. W zakończeniu poruszone było ujmowanie przez młodzież szkolną pojęć higjenicznych w rysunkach i na piśmie.

Dr. Felicja Łuniewska. Higjena szkolna w Jugosławji. (20. XI. 1924).

Referat zawierał szczegółowe przedstawienie urządzeń higjenicznych i sportowych w Jugosławji, z czego wynikało, że stoją one na wysokości Europy Zachodniej, jeżeli chodzi o tereny b. Austrji i Węgier, w dawnej Serbji jednak jest narazie znacznie gorzej.

Dr. Stanisław Kopczyński. Dwudziestopięciolecie higjeny szkolnej w Polsce. (19. VII. 1925).

Rozwój higjeny szkolnej w Polsce referent wiąże z działalnością Sekcji Wychowawczej w Towarzystwie Higjenicznem, gdzie w 1900 r. wygłosił on odczyt na temat: „Jakie winno być stanowisko i zadanie lekarza szkolnego". Wtedy było u nas lekarzy szkolnych kilku, a dziś przeszło 800. Mówca daje przegląd rozwoju higjeny szkolnej w poszczególnych zaborach z uwzględnieniem wszystkich jej działów. Budownictwo szkolne dobre było w b. zaborze pruskim, niedostateczne pod panowaniem Austrji, na terenie zaś b. zaboru rosyjskiego budynków szkolnych brakowało. Dziś liczba wzorowych zabudowań szkolnych wzrasta. Z opieki higjeniczno-lekarskiej korzysta dziś stale 63% szkół średnich, 74% seminarjów nauczycielskich i około 1 miljona dziatwy szkół powszechnych. Blisko 70% nauczycieli posiada obecnie kwalifikacje do prowadzenia ćwiczeń cielesnych. Zamiłowanie młodzieży do sportu po wojnie wzrasta i jest popierane przez szkołę i władze oświatowe. Mówca opisuje w dalszym ciągu stan szkół dla

dzieci słabowitych, niedorozwiniętych, poradnie lekarskie szkolne, pomoc dentystyczną (dawniej nie istniała, dziś dobrze się rozwija), kolonje letnie, sprawę dożywiania młodzieży, stan kąpielisk i propagandę higjeny przez szkołę. Jak wynika ze sprawozdania, przyszłość rokuje jak najlepsze nadzieje.

Dr. Stanisław Stypułkowski. T. zw. ośrodki zdrowia i stosunek do nich lekarzy szkolnych. (18. III. 1926).

Zadaniem ośrodków zdrowia jest skupienie na małym doświadczalnym terenie wszystkich wysiłków z dziedziny medycyny zapobiegawczej w jednej organizacji. Opis wzorowego ośrodka zdrowia na Mokotowie. Nawiązując do higjeny szkolnej, prelegent uważa kontakt lekarza szkolnego z ośrodkiem zdrowia za bardzo pożądany.

Kpt. Józef Jungraw. Wychowanie fizyczne i życie sportowe w Finlandji. (22. IV. 1926).

W poszczególnych częściach odczytu prelegent omawiał sport i gimnastykę w armji fińskiej, sport w fińskiem przysposobieniu wojskowem, ważniejsze gałęzie uprawianych w Finlandji sportów i t. d.

Dr. Stanisław Kopczyński. Kształcenie i dokształcanie lekarzy szkolnych. Referat dyskusyjny. (20. V. 1926).

Prelegent wykazał konieczność pogłębienia wykształcenia klinicznego lekarzy szkolnych, zwłaszcza w kierunku znajomości nowoczesnych metod rozpoznawania chorób wewnętrznych (głównie serca i płuc), umiejętności stosowania szczepień ochronnych, rozpoznawania i różniczkowania chorób nosa, gardła, uszów, oczu i chorób wenerycznych, szczególnie zaraźliwych. Jako sposób realizowania tych postulatów autor polecał paromiesięczny pobyt na odpowiednich klinikach lub oddziałach szpitalnych.

Wizytator Kazimierz Czerwiński. Wskazówki metodyczne, dotyczące nauczania higjeny w szkole średniej. (22. IX. 1927).

Referat zajmował się zasadami koncentracji w nauczaniu, syntetyzowaniem przyswojonych pojęć i realizowaniem wykładu higjeny w programie szkół różnego typu. Najłatwiej jest przystosować nauczanie higjeny do programu gimnazjum matematyczno-przyrodniczego, gdyż przerabiają tam w klasie V i VI anatomję i fizjologję człowieka. Najtrudniej rzecz się przedstawia w gimnazjum klasycznem. Mówca stawia wniosek rewizji programu i wprowadzenia do szkół eugeniki. Przy nauczaniu higjeny należy się opierać na badaniach i ćwiczeniach laboratoryjnych, posiłkować się pomocami naukowemi i pokazami oraz stosować metodę pytań.

Dr. Stanisław Turowski, Dyrektor Państw. Gimnazjum w Zakopanem. Gimnazja sanatoryjne, ich potrzeba i sposób realizacji. (16. XII. 1926).

Poruszone zagadnienia: literatura przedmiotu, sprawozdanie ze stanu omawianej kwestji zagranicą i sposoby walki z gruźlicą, któremi są: 1) uświadamianie w tym kierunku młodzieży, 2) organizowanie klas na świeżem powietrzu, 3) półkolonje, 4) kolonje letnie i 5) zakładanie szkół-uzdrowisk. Ten ostatni punkt jest u nas jeszcze cały do zrealizowania, mamy bowiem dotąd tylko trzy i to niewystarczająco zorganizowane szkoły, gdy tymczasem potrzebuje takich szkół 3% młodzieży szkolnej. Warunki wzorowego urządzenia szkoły-uzdrowiska: położenie w okolicy podgórskiej, termin pobytu od trzech tygodni do trzech lat, redukcja programu, dostosowanie roku szkolnego do klimatu, zmiana rozkładu dnia i szczególnie pilna selekcja nauczycieli pod względem pedagogicznym i higjenicznym.

Dr. Jan Bogdanowicz. Charakterystyka i porównanie wartości pobytu młodzieży szkolnej męskiej na kolonjach letnich: 1) harcerskiej, 2) urządzonej przez Y. M. C. A. i 3) w obozie szkolnym przysposobienia wojskowego. (20. X. 1927).

Dr. Wanda Haberkantówna. Wskazówki metodyczne do nauczania higjeny. (16. II. 1928).

Władze oświatowe, które rozumieją konieczność wykształcenia dydaktycznego lekarzy, zainaugurowały z tą myślą przykładowe lekcje i wizytowanie lekcyj higjeny. Przy nauce higjeny cel wychowawczy (wyrabianie przyzwyczajeń higjenicznych) góruje nad wykształceniowym, chodzi więc przedewszystkiem o przekonywanie i informowanie uczniów. Inne wskazówki dydaktyczne: wybór materjału, samodzielne rozwijanie programu przez nauczycieli-lekarzy, zastosowanie programu do typu szkoły (środowisko socjalne), nagięcie go do zasobu pojęć ucznia, gruntowność opracowania wiadomości podstawowych, popularyzujący nie wulgaryzujący charakter pogadanek, staranne ich prowadzenie, stosowanie nawet przy wykładach t. zw. metody poszukującej i unikanie zadawania materjału do domu.

Wanda Prażmowska. Wychowanie fizyczne w Ameryce. (17. I. 1929).

W szkolnictwie amerykańskiem brak pod tym względem jednolitości. Minimum poświęcanego czasu wynosi od 100 do 150 minut tygodniowo, na które składają się: ćwiczenia cielesne, nauka higjeny i inspekcja czystości. Rola nauczyciela wychowania fizycznego powiększona jest kosztem lekarza szkolnego, a urząd higjenistek istnieje we wszystkich uczelniach. Jednak w gimnastyce panuje chaos, przyczem najwięcej czasu poświęca się na gry.

Dr. Marja Wawrzyńska. Wyniki badań chemicznych i bakterjologicznych powietrza w szkołach. (18. IV. 1929).

Sprawozdanie z badań powietrza na zawartość CO_2, dokonanych w szkołach warszawskich przed lekcjami, przy końcu pierwszej lekcji, po lekcjach, przy górnych oknach otwartych, zamkniętych i t. p. Konkluzje natury ogólnej: o czystości powietrza decyduje przedewszystkiem należyte przewietrzanie, liczba uczniów w klasie, stan podłogi i t. p.

Dr. Jan Mydlarski. Zagadnienie rozwoju dziecka ze stanowiska rasowego. (16. V. 1929).

Aby określić stan rozwoju danego dziecka, należy znać normy rozwojowe, tych zaś jeszcze nie znamy: 1) z powodu niedostatecznego uwzględnienia czynników warunkujących rozwój i 2) skutkiem nieodpowiednich metod badania. Czynnikami rozwojowemi są: warunki zewnętrzne (środowisko społeczne) i wewnętrzne, czyli różnice rasowe (dziedziczność). Druga kategorja jest mało zbadana, pomimo że większą gra rolę od pierwszej. Zsumowanie dowodzeń: należy badać typy rasowe, eliminując dla oceny praktycznej wpływ i środowisko oraz ogłaszać materjały choćby elementarnych pomiarów antropologicznych na dzieciach z całej Polski.

Dr. Leon Wernic. Eugenika i jej stosunek do higjeny szkolnej. (19. IX. 1929).

Eugenika opiera się na biologji, najwięcej czerpiąc z genetyki. Bada ona wpływy, mogące udoskonalić właściwości rasy w kierunku najkorzystniejszym dla społeczeństwa. Różnica między eugeniką a higjeną polega na tem, że pierwsza jako najważniejszy cel stawia sobie wyzyskanie i zbadanie cech dziedzicznych, opierając się na właściwościach wewnętrznych, higjena natomiast uwzględnia przeważnie warunki zewnętrzne. Lekarz w zakresie eugeniki winien spełniać rolę obserwatora, który analizuje wychowanka, co mogłoby się wyrazić w wydawaniu przy maturze świadectw rozwojowych za okres przebyty w szkole. Wynikiem stosowania niektórych postulatów eugeniki w szkolnictwie będzie zrozumienie potrzeby różniczkowania młodzieży według zdolności i skrócenie studjów średnich i wyższych.

Dr. Marcin Kacprzak. Propaganda higjeny w szkole. (21. XI. 1929).

Ponieważ w nauce higjeny chodzi o nabycie pewnych przyzwyczajeń, przeto do życia higjenicznego wdrażać należy od lat najwcześniejszych, przedszkolnych. W szkole nauczanie higjeny trzeba uzależnić od wieku ucznia, od jego wychowania higjenicznego i przyszłej roli społecznej. Z tego punktu widzenia można szkoły podzielić na trzy grupy: średnie, zawodowe i powszechne. Szkoła średnia ma do czynienia z młodzieżą, posiadającą już pewne przyzwyczajenia higjeniczne, a zatem można tam w klasach

wyższych prowadzić regularne wykłady z higjeny osobistej, społecznej i ogólnej. Szkoły zawodowe winny kłaść główny nacisk na wychowanie higjeniczne, a ponadto zaznajamiać z higjeną danego zawodu i najważniejszemi działami higjeny społecznej. W szkołach posiadających internaty zadanie jest znacznie ułatwione. Ważne jest wychowanie higjeniczne w seminarjach, gdyż tam urabia się przyszłych nauczycieli. Największa rola w omawianych sprawach przypada szkołom powszechnym, gdzie chodzi przedewszystkiem o przyzwyczajenia higjeniczne, a wykład wystarczy w formie pogadanki.

Prof. Dr. Franciszek Venulet. Zagadnienie konstytucji ustrojowej. (19. XII. 1929).

Konstytucja ustrojowa, czyli suma własności odziedziczonych, jest niezmienna i wyraża się w cechach zewnętrznych oraz w stanie czynnościowym ustroju, zwłaszcza w odporności i zdolności reagowania na bodźce. Od konstytucji i kondycji, t. j. warunków bytowania ustroju, zależy stan jego ogólny. Typami konstytucji prawidłowej są: typ oddechowy, trawienny, mięśniowy i mózgowy. Konstytucje psychiczne bywają: cyklotymiczne i schizotymiczne. W zakończeniu prelegent omówił anomalje konstytucji i jej higjenę.

Dr. Karol Mitkiewicz. Higjena szkolna na wystawie i na kursie w Dreźnie. (18. IX. 1930).

Interesujący materjał, zebrany na wystawie w Dreźnie i na urządzonym w związku z wystawą kursie higjeny szkolnej, sprawozdawca podzielił na grupy, a mianowicie: 1) budynek i urządzenia szkolne, 2) opieka higjeniczno-lekarska i dentystyczna oraz 3) informacje, odnoszące się do rozmaitych działów higjeny szkolnej. Wzorowa szkoła o budowie płaskiej opiera się na zasadzie rozszerzenia zajmowanej przez nią przestrzeni; każda klasa składa się z sali lekcyjnej, werandy i ogródka. Szkół leśnych jest już w Niemczech kilkadziesiąt. Osiedli szkolnych na wsi mają tam przeszło 400. W Saksonji niema ani jednego zakładu wychowawczo-nauczającego, któryby nie pozostawał pod opieką lekarską, przytem dominujące stanowisko posiada urząd higjenistki szkolnej. Zwraca również uwagę rozwijający się potężnie w Niemczech ruch wycieczkowy.

* * *

Jeśli zechcemy teraz na podstawie przedstawionego materjału zreasumować i podkreślić, co stanowiło najczęściej przedmiot rozważań i dyskusyj na zebraniach lekarzy szkolnych w Ministerstwie W. R. i O. P. w latach 1920—1930, to przyjdziemy do następujących wniosków.

Co do działu I:

W dziale tym najwięcej czasu, bo aż 12 posiedzeń, poświęcono rozpatrywaniu największej plagi wieku młodzieńczego, jaką jest gruźlica. Nic dziwnego, wszak w szkołach podług statystyk co najmniej 2% dziatwy i młodzieży dotkniętych jest gruźlicą czynną, wymagającą leczenia w szpitalach i w sanatorjach, około 6—8% jest poważnie zagrożonych gruźlicą i wymaga leczenia i nauki w szkołach-uzdrowiskach, a do 40% ma powiększone gruczoły chłonne i wymaga, o ile można, lekcyj na wolnem powietrzu, forsownego odżywiania, pobytu na kolonjach i t. p. Szereg referatów (dr. Rudzki, dr. Misiewiczówna, dr. Wojnarowska, dr. Michalski, dr. Oziębłowski, dr. Sadkowski i inni) oświetlali to zagadnienie z różnorodnego stanowiska. Pośrednio z tem zagadnieniem wiąże się sprawa budowy gimnazjów sanatoryjnych, poruszona przez dyr. Turowskiego, o czem jest mowa w dziale IV. Z innych schorzeń wieku szkolnego dwóch referentów (dr. Łapiński, dr. Rutkowski) zajmowało się skrzywieniem kręgosłupa, jeden (dr. Matusewiczówna) — krótkowzrocznością szkolną, dwóch (dr. Sparrow, dr. Celarek) — sprawą szczepień ochronnych przeciwpłoniczych i przeciwbłoniczych, dwa odczyty poświęcono psychopatologji ucznia (dr. Sterling).

Co do działu II:

W dziale tym uderza różnorodność tematów z dziedziny psychologji wychowawczej, opracowanych przez prelegentów: sprawa przeciążenia zajęła trzy posiedzenia (dr. Kopczyński, dr. Korsakówna, dr. Oziębłowski), wiek przejściowy rozpatrywano na dwóch posiedzeniach (dr. Kopczyński, dr. Bogdanowicz), wychowanie seksualne — na dwóch posiedzeniach (p. Męczkowska, dr. Szczodrowski), kilka posiedzeń poświęcono sprawie indywidualizacji wychowania i nauczania (prof. Nawroczyński, dr. Jaroszyński), doborowi zawodowemu (prof. Joteyko),

sprawie psychologa szkolnego (prof. Joteyko, dr. Grzegorzewska) i t. p.

Co do działu III:

Większość, bo aż osiem posiedzeń, zajęło rozpatrywanie roli lekarza w wychowaniu fizycznem (referenci: dr. Wł. Światopełk-Zawadzki, dr. Osmólski, dr. Missiuro, dr. Zabawska-Domosławska), wiekiem fizjologicznym zajmował się dr. Dybowski, fizjologją i patologją sportu — dr. E. Reicherówna.

Co do działu IV:

W tym dziale na pierwsze miejsce wysunęły się zagadnienia z dziedziny propagandy i nauczania higjeny w szkole oraz wskazówek metodycznych z tej dziedziny (referenci: dr. Wojnówna, dr. Szmurło, dr. Haberkantówna, wizyt. Czerwiński, dr. Kacprzak); dalej zajmowano się sprawą kształcenia i dokształcania lekarzy szkolnych (dr. Kopczyński), wreszcie pewną liczbę posiedzeń poświęcono wysłuchaniu sprawozdań o stanie higjeny szkolnej i wychowania fizycznego w różnych krajach; referenci — delegaci lub wizytatorowie lekarze szkolni: z Anglji, Belgji i Holandji (dr. Kopczyński), z Jugosławji (dr. Łuniewska), ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej (p. Prażmowska), z Finlandji (kpt. Jungraw), z Niemiec (dr. Mitkiewicz).

Nie wątpimy, że następne dziesięciolecie wobec coraz bardziej rosnącego zainteresowania się zagadnieniami z dziedziny higjeny szkolnej i wychowania fizycznego zarówno wśród lekarzy szkolnych, jak i ogółu nauczycielstwa, przyniesie w tym kierunku plon jeszcze obfitszy.

Dr. Stanisław Kopczyński.

DWA KRAŃCE SZKOLNICTWA HISZPAŃSKIEGO

(Dokończenie).

Jeżeli *Instituto - Escuela* jest wykładnikiem dążeń hiszpańskich do odnowy życia intelektualnego i społecznego od podstaw, to inny i najświeższy eksperyment pedagogiczny jest próbą jeszcze intensywniejszej europeizacji szkolnictwa. Jest krokiem, wiodącym do rozwiązania problemu dziś najbardziej aktualnego, jak zachować charakter narodowy, a równocześnie starać się o uzgodnienie pewnych poglądów i działań z innemi narodami.

Ten ostatni eksperyment to *Escuela Internacional Española plurilingüe*, szkoła międzynarodowa hiszpańska wielojęzyczna, założona przed dwoma laty (1928).

W północnej części Madrytu, na krańcach miasta, gdzie dopiero w świeżym terenie wyrąbują ulice i odmierzają place budowlane, skąd rozciąga się widok na Sierra Guadarama, na obszernej parceli na wzgórzu, zdala od innych domów, wznosi się budynek jednopiętrowy. Ogromna prostota konturów, szerokie okna otwarte, z wewnątrz słychać głosy dziecięce. Dyrektorka Seńora Jacinta Landa oprowadza mnie i objaśnia.

Szkoła ta jest zjawiskiem odrębnem na terenie Madrytu. Wywodzi się pośrednio również z *Junta*, a bezpośrednio z towarzystwa zawiązanego w 1928 r. *Asociación para la enseńanza plurilingüe*. Celem jego jest propaganda szkół i metod prowadzących do nauczenia się języków nowożytnych bez wysiłku, za pośrednictwem porozumiewania się niemi naprzemian przy pracy, za pośrednictwem książek, lekcyj i gier. Dalszą konsekwencją znajomości języka ma być lepsze zrozumienie kultury danych narodów, poznanie czynników życiowych wielkich kultur nowożytnych wogóle.

Mała broszura, która uzasadnia cele i program *Escuela Internacional Española plurilingüe*, jest manifestem pedagogicznym, najbardziej nowoczesnym i liberalnym, jaki mógł wydać wiek XX. Podkreśla, że nowa powojenna organizacja społeczna wymaga zmiany wychowania młodzieży, a trwały pokój jest hasłem czczem, dopóki nie rozwinie się przez nowe wychowanie w młodych umysłach nowych zdolności apercepcji i oceny stosunków międzynarodowych. Równocześnie jednak zastrzega się przed dążeniem do międzynarodowej jednolitości nauczania. Nie byłoby postępem stworzyć j e d y n y typ człowieka kulturalnego, kultura bowiem zawdzięcza właśnie swe bogactwo różnorodności i swobodzie rozwoju. Wychowanie musi się więc zasilać tradycją i ideałami narodowemi i z nich kształtować osobowość młodzieży.

Program ten akcentuje najnowsze zasady pedagogiczne. Podkreśla ważność w y c h o w a n i a, kształcenia charakteru młodzieży. Radzi rodzicom posyłać dzieci przed 6-ym rokiem do szkoły, w okresie największej ciekawości i plastyczności umysłu. Naukę opiera na inicjatywie i aktywności dzieci. Charakterystyczny jest ustęp odnośny do nauki języków żywych. Krytykuje i metody nauczania ich w innych szkołach hiszpańskich i wiek rozpoczynania ich nauki, zbyt późny na naukę instynktowną, zbyt wczesny na analizę gramatyczną. Stawia postulat rozpoczynania języków obcych we wczesnem dzieciństwie, gdy ucho wrażliwsze, tendencja naśladownictwa większa, instynkt domyślania się silniejszy.

Do tych wielkich celów zdąża się środkami o nadzwyczajnej prostocie, ale w sposób intensywny.

Dom jednopiętrowy, mieszczący dziś zaledwie 60-ro dzieci, kilka młodych sił, pełnych zapału do pracy i umiłowania ideałów nowej szkoły. Urządzenie klas wygodne, dostosowane do wieku i wzrostu uczniów, a skromne i proste. Ale dokoła domu, który jest zawiązkiem szkoły, praca nie ustaje. Opodal buduje się już dom drugi dla dyrektorki i nauczycielstwa. Parcelę weźmie wkrótce pod opiekę ogrodnik, by w miejsce

ostów i gliny żółtej rzucić zielone trawniki i założyć ogród. Nad pracą młodych sił czuwa Doña Landa, pedagog o dużem doświadczeniu, a pomagają jej w tem profesorowie uniwersytetu, którzy w „najwyższej" obecnie klasie, t. j. u dzieci 11-letnich, objęli szereg przedmiotów. A więc prof. Castillejo, sekretarz generalny *Junta* uczy historji i zagadnień społecznych *(cosas sociales)*, prof. Bolivar — historji naturalnej, prof. Pacheco — geografji, prof. Salinas — literatury hiszpańskiej, prof. Luengo — o obowiązkach obywatelskich *(derecho)*, prof. Serret — arytmetyki i geometrji. Nazwiska znane nietylko w Hiszpanji.

W tem otoczeniu ideowem, czystem i prostem dzieci czują się doskonale. Autobus szkolny przywozi je z domów rodzinnych o 9½ a o 5-ej odwozi napowrót pod opieką nauczycielek. Dzieciom, mieszkającym blisko szkoły, wolno iść w południe do domu, ale prawie wszystkie wolą jeść w szkole.

Najmłodsze już dzieci uczą się języka francuskiego, a gdy umieją go już trochę, rozpoczynają inny język (angielski lub niemiecki). W językach obcych otrzymują różnorodne podstawowe wiadomości, języka ojczystego uczą się osobno. W sekcji jedenastoletnich (początek szkoły średniej) uczy się już inaczej: wszystkich przedmiotów po hiszpańsku, a osobno języków. Bo też szkoła średnia musi się już liczyć z wymaganiami oficjalnemi. Pierwszy egzamin czeka tych uczniów w 14-ym roku w instytucie państwowym *(bachillerato elemental)*, drugi w 17-ym roku przed komisją uniwersytecką, jak wychowanków szkół państwowych.

Ale to zapewne nie odbierze im odwagi. Szkołę tak często zwiedzają obcy! I rodzice nieraz przychodzą przysłuchiwać się lekcjom. Tak, że dzieci nawet wcale nie zwracają uwagi, gdy się wchodzi do klasy.

W jednej zastajemy małych obywateli (jest wogóle 15-ro najwyżej w jednej klasie) skupionych nad zadaniem w ojczystym języku na temat „Co robiłem w niedzielę". W innej klasie lekcja pisania: na tablicy widnieje wzór „la table". Tu znów konwersacja francuska. Nauczycielka przeważnie indywidualnie traktuje naukę, zwracając uwagę na każde

dziecko zosobna. Przedmioty odpowiadające nowym słówkom rysuje na tablicy kolorowemi kredkami.

W innej klasie rekapitulacja rzeczy nauczonych: „Carmen, sais - tu dessiner une montre?" Rysuje dziecko jedno, drugie, trzecie. Nauczycielka od czasu do czasu ucisza szczebiot swej gromadki (12 dzieci przy 2 stołach), zawsze po francusku. Potem wydaje rozkaz: „Efface le tableau", który jeden z uczniów spełnia.

Podobną do francuskich widziałam lekcję angielskiego. Nauczycielka rysowała kolorowemi kredkami dom, obok drzewo, drogę, mówiąc, co rysuje, po angielsku całemi zdaniami, a od dzieci żądała narazie pokazywania przedmiotów, następnie powtarzania poszczególnych nazw, przyczem uważała bardzo na akcent.

Lekcja 45-minutowa skończona, 15 minut rekreacji. Każda klasa ma rekreację z nauczycielką, która miała lekcję i mówi tym językiem, w jakim była lekcja. Na wielkiej półgodzinnej pauzie wolno dzieciom mówić, jakim chcą, językiem. W okresie szkoły powszechnej mają dzieci 24 godzin tygodniowo: 8 godzin języka hiszpańskiego, 8 — francuskiego, 8 — angielskiego lub niemieckiego. Po południu są gry i zabawy, gimnastyka rytmiczna, śpiew, rysunki i tańce ludowe. Są w szkole 3 Angielki, 3 Francuzki, 1 Niemka i 2 Hiszpanki (prócz dyrektorki i profesorów uniwersytetu). Jest także kilkoro dzieci obcych narodowości.

Wchodzimy do salki jadalnej, połączonej z kuchnią; wesołe, żywe barwy. Dokoła białych stołów niebieskie, czerwone, zielone i żółte krzesełka. O wszystko stara się komitet rodzicielski, który płaci nawet za uboższe dzieci.

Wielka pauza. Otaczają mnie wychowawczynie i mówią o swej pracy, a przedewszystkiem o swych wychowankach. Zapewniają, że te dzieci nie chodzą i nigdy nie pójdą ani na walki byków, ani na zapasy bokserskie.

Dzieła *Junta para ampliacion de estudios*, mimo dodatniego wpływu na wzmożenie twórczego ruchu kulturalnego wewnątrz kraju, który wszyscy uznać muszą, mimo przełamania bierności Hiszpanów w życiu międzynarodowem, które jest również ważną przesłanką odrodzenia, obłożone są podwójną niechęcią. Przedewszystkiem ze strony sfer k a t o-

lickich, nie uznających ani zasad tolerancji religijnej, ani stosunków z zagranicą. Powtóre ze strony szkół państwowych, broniących swego monopolu. A przecież, chociaż walka przeciw *Junta*, jawna i ukryta, trwa ciągle, wzmaga się z każdym rokiem tendencja naśladowania jej poczynań.

Prywatne zakłady, będące w rękach kongregacyj [1], a mające piękne lokale i bogate środki naukowe, zrywają również ze staremi metodami. I tak np. reformy wielkiego pedagoga Giner'a de los Rios naśladował ksiądz Don Andres Manjon w szkole Ave Maria w Granadzie. I inne dzisiejsze klasztorne szkoły przejmują się duchem postępu, dbają o dobre siły i dobre nauczanie. Pośrednio poznałam żeńską szkołę średnią del Sagrado Corazon w Granadzie, gdzie jakość nauki stoi wysoko.

Działa tu zapewne i inna przyczyna. Szkoły kongregacyjne, jakkolwiek ich uczniowie mają duże ułatwienia przy egzaminach państwowych, walczą częściowo z rządowem szkolnictwem i dążą do uniezależnienia się od niego.

I państwo nie pozostaje już dziś w stosunku do ruchu oświatowego do tego stopnia na uboczu, jak to było przed wielką wojną. Najwięcej zmian na lepsze dokonano w stosunku do szkół powszechnych i to ich materjalnej strony. Do wojny szkoły hiszpańskie były jak średniowieczne więzienia brudne, ciasne i ciemne. 500 dzieci mieściło się w szkołach, budowanych na 50. Zapewne, że i wstrząśnienia anarchistyczne dały rządowi impuls do starań o wyższy poziom intelektualny mas, do walki z analfabetyzmem. Ale sprawiła to i propaganda kulturalna najbardziej uświadomionych jednostek, skupiających się w *Junta*. Rozpoczęto od strony zewnętrznej. Obecnie w Hiszpanji wszędzie buduje się szkoły wygodne, jasne, wesołe, stosując w każdej okolicy motywy regjonalne w ich architekturze [2]. Państwo dotuje również prace *Junta*.

---

[1] Obejmują one więcej niż $^1/_3$ wszystkich dzieci hiszpańskich szkół powszechnych, $^1/_3$ szkół średnich i $^1/_2$ młodzieży uniwersyteckiej.

[2] Gervasio Manrique, Las construcciones escolares España (Rev. de Ped., 1930, p. 398 i nast.).

Pozatem istnieje w Ministerstwie od szeregu lat reformatorski niepokój w stosunku do szkół średnich, wywołany przykładem ruchu szkolnego półoficjalnego. Ustanowiono specjalną komisję dla reformy szkół średnich. Ministrowie pod naciskiem opinji publicznej wprowadzają zmiany w programach szkolnych.

Ostatnie programy oficjalne *Institutos de Segunda Enseńanza* z 1926 r. usiłują, przynajmniej na papierze, zwalczać zły system szkolny. Oczywiście są przytem i mniej szczęśliwe posunięcia, bo one np. właśnie wprowadziły ową terminologję, jako nowy przedmiot nauki w pierwszym roku; nie zmieniły systemu rozpoczynania i kończenia jednych przedmiotów dla zrobienia miejsca innym w następnych klasach, ani nie uchyliły dowolności zapisywania się uczniów szkół średnich na poszczególne przedmioty. Mimo to programy te znaczą krok naprzód.

Tendencją reformy (ogłoszonej 25 sierpnia 1926r.) była naprawa dotychczasowego oderwania średnich studjów od całości nauczania i ograniczenie ilości egzaminów, któremi przeciążano młodzież. Dla tych uczniów, którzy nie mają zamiaru iść na uniwersytet, wprowadzono maturę elementarną *(bachillerato elemental)* po 3 latach szkoły średniej i zamiast 30 egzaminów pozwolono każdemu uczniowi wybrać egzamin z tych przedmiotów, które odpowiadają dalszym jego planom. Egzamin ten zdaje w Instytucie przed swoimi profesorami. Po tych 3 latach, stanowiących okres ogólnokształcący *(periodo de cultura general)*, dalsze 3 lata *(bachillerato universitario)* są przygotowaniem do studjów wyższych, a końcowy egzamin składa się na uniwersytecie. Ta druga część matury ma jeden rok wspólnej nauki. Uczeń decyduje się wtedy co do wyboru między sekcją literacką, a matematyczno - przyrodniczą. Ostatnie 2 lata specjalizacji dają podstawę do dalszych studjów wyższych, a przytem uzupełniają naukę języków nowożytnych.

Ze szczegółów, dotyczących programów hiszpańskiej państwowej szkoły średniej, ciekawe jest np. wymaganie przy

Reforma 1926. A) Matura elementarna

	Rok		
	I	II	III
Geografja i historja powszechna	3	—	—
Początki arytmetyki	3	—	—
Terminologja naukowa, przemysłowa i artystyczna	3	—	—
Religja	3	3	—
Język francuski	3	3	3
Geografja i historja Ameryki	—	3	—
Początki geometrji	—	3	—
Fizyka i chemja	—	3	—
Historja literatury hiszpańskiej	—	3	—
Geografja i historja Hiszpanji	—	—	3
Historja naturalna	—	—	3
Fizjologja i higjena	—	—	3
Obowiązki etyczne i obywatelskie i początki prawa	—	—	3
Lektura klasyków hiszpańskich	3	—	—
Kaligrafja i ortografja	3	—	—
Dyktaty, analiza gramatyczna i ortografja	—	3	—
Mechanografja (pisanie na maszynie)	—	3	—
Rysunki geometryczne	—	3	—
Redakcja i kompozycja	—	—	3
Stenografja	—	—	3
Interpretacja map i planów	—	—	3
Godzin	21	27	24

B) Matura uniwersytecka

	Rok wspólny
Język łaciński	6
Algebra i trygonometrja	3
Geografja polityczna i ekonomiczna	3
Hist. cywilizacji hiszpańskiej w porównaniu z powszechną	6
Rolnictwo	3
Wyciągi, streszczenia, recenzje, lektura	6
Godzin	27
	+ zajęcia praktyczne

a) Sekcja humanistyczna

	I	II
Język łaciński	6	—
Lit. hiszpańska w por. z obcemi	6	—
Psychologja i logika	6	—
Języki obce	3	3
Literatura łacińska	—	6
Etyka	—	6

b) Sekcja przyrodnicza

	I	II
Arytmetyka i algebra	6	—
Fizyka	6	—
Geologja	6	—
Języki obce	3	3
Geom. i trygonometrja	—	6
Chemja	—	6
Biologja	—	6

egzaminie wstępnym *„urbanidad y cortesia"*, zasad grzeczności i uprzejmości; nauka religji tylko w 2 pierwszych latach; dwa języki nowożytne; wśród zajęć praktycznych nauka pisania na maszynie i stenografja; wkońcu sposób zdawania egzaminów i w razie najlepszej noty *(sobresaliente)* możność przeskoczenia czwartego roku nauki i otrzymania stopnia „bakałarza" na uniwersytecie w 15-ym roku życia.

Ważnem posunięciem nowych programów państwowych było poruszenie sprawy podręczników *(libros de texto)*. Do 1926 r. panowała w Hiszpanji (podobnie jak we Francji) duża swoboda w wyborze podręczników, wybierali je nawet czasem sami uczniowie. Były to jednak przeważnie książki zbyt obszerne, trudne, kosztowne i niemetodyczne. Ministerstwo ogłosiło więc razem z reformą konkurs na wzorowe podręczniki, obiecując go odnawiać co 5 lat, by szły z postępem nauki i duchem czasu. Naznaczono, jako honorarjum autorskie każdego najlepszego podręcznika, 25.000 peset. Mimo to wiele z tych cennych pomysłów — to teorja, a w praktyce państwowa szkoła średnia w Hiszpanji przedstawia się tak, jak została scharakteryzowana na początku.

Co do wydawnictw perjodycznych w związku ze szkolnictwem, Ministerstwo Oświaty publikuje co tydzień we wtorek i w piątek *„Boletin oficial del Ministerio de Instrucción Pública"*, o charakterze administracyjnym dziennika urzędowego.

Z wydawnictw pedagogicznych specjalnych wychodzi w Kordobie *„Revista de Escuelas Normales"*. W ścisłym związku z poczynaniami Nowego Wychowania pozostaje mało znany nawet w samej Hiszpanji madrycki *„Boletin de la Institución libre de Enseńanza"*.

Największem czasopismem pedagogicznem jest wspomniane już *„Revista de Pedagogia"*, ukazujące się w Madrycie. Zamieszcza ono artykuły ogólnej treści filozoficzno - pedagogicznej, wyniki eksperymentów pedagogicznych w Hiszpanji i zagranicą, najlepsze prace konkursowe na tematy, które ogłasza

od czasu do czasu, oraz informacje o ogólnym ruchu pedagogicznym w kraju i w całym świecie.

Bardzo ważne są osobne publikacje tego przeglądu: zawierają przekłady prac najwybitniejszych autorów pedagogicznych współczesnych, przedewszystkiem: Kerschensteinera, Bovet'a, Adlera, Ferrière'a, Montessori, Claparède'a i wielu innych, prace hiszpańskie, dotyczące szkoły twórczej i podstawowych zagadnień Nowego Wychowania. Osobny dział stanowi dydaktyka i metodyka wszystkich przedmiotów szkolnych, programy i podręczniki.

Przekłady prac pedagogicznych zagranicznych, nieobjęte wydawnictwem *Revista*, publikuje księgarnia *La lectura (C. Velasco y C-a)* w dziale „*Ciencia y Educación*".

Tak więc, Hiszpan współczesny może być doskonale poinformowany o drogach i postępie najnowszej pedagogji, nie znając nawet języków obcych, ponieważ ma dobre przekłady podstawowych dzieł we własnym języku. Niestety, redaktor *Revista* ubolewa nad tem, że obecnie kwestjami pedagogicznemi interesuje się głównie nauczycielstwo szkół powszechnych. Profesorowie szkół średnich, zwłaszcza rządowych, zdają się być pochłonięci swą specjalnością i trzymają się na uboczu. Najlepszym tego dowodem jest fakt, że przestała wychodzić „*Revista de Segunda Enseńanza*".

„*Revista de Pedagogia*" jest więc tą główną platformą, na której dokonywa się dyskusja wszelkich zagadnień pedagogicznych. Ona jest oknem na Europę, na jej łamach omawia się i krytykuje zarządzenia władz śmiało, rzeczowo i objektywnie bez obawy przed cenzurą [1]. Najlepszym dowodem, że umie uchwycić zagadnienia na czasie, jest ostatni konkurs, ogłoszony w końcowym numerze 1930 r. (Diciembre 1930, p. 573): *Maestro sus problemas, sus aspiraciones y sus necesidades* — (nauczyciel, zagadnienia z nim związane, jego aspiracje i potrzeby). Zrozumiano w Hiszpanji, lepiej może niż w innych krajach

---

[1] Cenzura została zniesiona w ostatnich miesiącach 1930 r., co redakcja „Revista" wita z radością w numerze grudniowym 1930 r.

europejskich, to, że nie można zakładać wzorowych szkół i marzyć o ogólnej odnowie ich ducha, jeżeli się równocześnie nie wykształci wzorowych nauczycieli. *Revista* przewiduje dalszą przyszłość tego zagadnienia. Mówiąc o reformie *Escuela Superior del Magisterio*, jaka się dokonała w ostatnich miesiącach, tak kończy: *„Jasną jest rzeczą, że wolelibyśmy, aby wyższe studja nauczycielskie odbywały się na osobnym wydziale pedagogicznym uniwersytetu. I to stanie się prędzej czy później. W tem poczuciu reformę obecną można uważać tylko za przejściowe rozwiązanie zagadnienia"* [1].

Tak przedstawia się szkic ogólny życia pedagogicznego Hiszpanji o wielu wartościowych zadatkach na przyszłość, ze swą biegunowością, którą uważam za jego cechę najbardziej uderzającą. Oczywiście, w praktyce krańce (dodatni i ujemny) nieraz się przybliżają. We wzorowej szkole byłam np. na lekcji niemieckiego, na której uczniowie gwizdali, a tymczasem nauczyciel z całą flegmą odczytywał pytania z książki i akceptował odpowiedzi na pół hiszpańskie, a na pół, pożal się Boże, w jakim „niemieckim" języku! W innej szkole, bez kar i nagród, zastosowano w czasie lekcji, prawie że bez przyczyny, najdotkliwszą chyba karę dla ambicji: wyrzucenie z klasy. A znów w państwowem szkolnictwie powszechnem jest do zanotowania wiele dodatnich objawów, bardzo ciekawe eksperymenty, dowodzące żywotności nauczycielstwa, które pracuje nad sobą i bierze udział w projektach Ligi Nowego Wychowania.

Najważniejsze jest to, że Hiszpanja w krótkim czasie, bo od 1907 r., dokonała niesłychanie wiele na polu swego szkolnictwa. Wypracowała programy najbardziej nowoczesne, a wprowadzając je w czyn w nielicznych choćby zakładach, już wprowadziła do szkół nowego ducha. Drogą stopniowej, wciąż weryfikowanej reformy, może Hiszpanja dojść do bardzo pięknych wyników prędzej niż reszta Europy, z której dziś jeszcze czerpie wzory. Jutro może Europa będzie naśladować Hiszpanję,

---

[1] Revista de Pedagogia, Diciembre 1930, p. 567—8.

która posiada dużą zdolność przekształcania dążeń materjalistycznych na duchowe i odradzania się wśród najtrudniejszych nieraz warunków.

Madryt - Paryż, 1930.

Stefanja Ciesielska Borkowska.

Nad Hiszpanją przeciągnęła burza. Wielka moc żywotna narodu hiszpańskiego pozwoli mu szybko się otrząsnąć z jej ujemnych następstw i zrzucić pył obcych agitacyj. Nowa Hiszpanja usiłuje wstąpić na własną drogę, wskazaną jej przez ideowców.

Jeżeli jaką dziedzinę, to specjalnie szkolnictwo rewolucja i zmiany polityczne zostawiły nietknięte. W liście z dnia 30 lipca b. r. pisze mi prof. Castillejo w przeddzień swego wyjazdu do Londynu w sprawach *Junta para ampliacion de estudios:*

„*Ani rewolucja, ani zmiana rządu nie przerwały normalnego życia szkół i uniwersytetów hiszpańskich. Zamknięto jedynie na krótki czas niektóre szkoły kongregacyjne, których budynki ucierpiały w czasie pożarów, wzniecanych przez zapaleńców („exaltados“) w niektórych miejscowościach Hiszpanji; osoby jednak nie poniosły szkody*“. (Jak wiadomo, mówią nawet o pewnej kurtuazji, z jaką oznajmiano zakonnikom, czy zakonnicom planowane podpalenie danego klasztoru, wzywając do jego ewakuowania).

A dalej: „*Rząd nie wydał żadnej dyspozycji, któraby zabraniała dalszego prowadzenia szkół kongregacjom religijnym. Nie można w tej chwili przewidzieć przyszłych planów pedagogicznych; dopóki nie zostanie zatwierdzona konstytucja polityczna, nie można nic sądzić o nowym rządzie i jego orjentacjach*“.

A zatem stan szkolnictwa hiszpańskiego, powyżej przedstawiony, jest dalej aktualny. Szkolnictwo państwowe, skostniałe w dużej mierze w dawnych wadach, i szkoły *Junta* o mocnym pędzie twórczym. Dwa krańce. Czy rychło zniknie ta biegunowość? Musi wpierw nastąpić powszechniejsze zrozumienie idei Nowego Wychowania. Reformy pedagogiczne, głębiej idące, nie

dokonywują się z dnia na dzień. Wypływają z istotnych przeobrażeń ideowych społeczeństwa, a nie z chwilowych niekiedy konfiguracyj politycznych.

W Krakowie, w sierpniu 1931.

Dr. Stefanja Ciesielska Borkowska.

BIBLJOGRAFJA

Gil de Zarate, De la instrucción publica en España, Madrid 1855.

Vicente de la Fuente, Historia de las universidades, colegios y demas establecimientos de enseñanza en España.

Orbaneja y Majada (Eduardo), Diccionario de legislación de instrucción pública, 2 vol., Valladolid 1889—91.

Manuel B. Cossio, La enseñanza primaria en España, Madrid 1897.

Melon Paul, Enseignement supérieur en Espagne, Paris 1898.

Desdevises du Dézert, L'enseignement publique en Espagne au XVIII-e s., Clermond-Ferrand 1901.

Henri Lorin (Bordeaux), Des nouvelles tendences en matière d'instruction publique en Espagne (Bulletin Hispanique, T. XII, 1910, p. 207—223).

Sela Aniceto, La educación nacional. Hechos e ideas, Madrid 1910.

Memoria de los travajos realizados por la Dirección general de primera enseñanza en el año 1911, Madrid 1912.

R. Altamira, Problemas urgentes de la primera enseñanza en España, Madrid 1912.

R. Altamira, Réformes récentes de l'enseignement primaire en Espagne (Bulletin Hisp. T. XV, 1913, p. 450—460).

Ibanez de Ibero, Etudes sur l'enseignement primaire en Espagne, Paris 1913.

Don Cesar Silió y Cortes, La educación nacional, Madrid 1914.

Walter A. Montgomery, Educational conditions in Spain, Washington 1919.

X., L'oeuvre scolaire de Barcelone (Revue Pédag., T. 86, 1925, p. 31—45).

José Pla Cárceles, La misión internacional de la raza hispánica, Madrid 1928.

Santullano Luis, De la escuela a la universidad, Madrid 1930.

UWAGI NAD „METODĄ PROJEKTÓW W NAUCZANIU" J. A. STEVENSONA [1]

§ 1. Cel książki i jej budowa.

Głównem zadaniem pracy Stevensona jest ustalenie znaczenia wyrazu „projekt". Dotychczas bowiem używano tego terminu w różnych znaczeniach, a czasem nawet bez zrozumienia go, i to skłania autora do podjęcia badań nad tem zagadnieniem. Równocześnie jednak uzyskanie definicji „projektu" ma mu dać możność ocenienia, czy wprowadzenie do nauczania metody projektów daje nową zdobycz dydaktyczną.

To zasadnicze zagadnienie: co to jest projekt? rozpada się u Stevensona na szereg zagadnień podporządkowanych. Można je ująć w trzy grupy: 1. zagadnienia przygotowawcze, prowadzące nas do istotnego określenia projektu; są to zagadnienia ustalenia „sprawdzianów" projektu i przeglądu pojęć pokrewnych projektowi (rozdz. I, ust. II A, B); 2. właściwa definicja projektu (rozdz. I, ust. II C); 3. sprawdzanie tej definicji, obejmujące krytykę innych definicyj, stosunek projektu do pewnych innych pojęć dydaktycznych i zastosowanie projektu w szczegółowych tematach nauki.

Te trzy grupy zagadnień wskazują wyraźnie na drogę wstępującą, ascensję, zawartą w zagadnieniach grupy pierwszej, na kulminację zagadnienia, podaną w grupie drugiej i na descensję, którą znajdujemy w grupie trzeciej zagadnień.

Ta zamierzona budowa książki jest rzeczywiście przeprowadzona, chociaż następnie poszczególne jej rozdziały nie zaznaczają tego wyraźnie. W szczególności: od ust. III rozdz. I rozpoczyna się właściwa ascensja zagadnienia, która obejmuje też rozdz. II. Ustępy I, II i III rozdz. III stanowią kulminacyjną część pracy, ustęp zaś IV rozdz. III i rozdz. IV—VIII obejmują zagadnienia descensji.

---

[1] J. A. Stevenson, Metoda projektów w nauczaniu. Książnica-Atlas. 1930.

§ 2. Cztery sprawdziany i ich wzajemny stosunek.

Dla uzyskania cech pojęcia „projekt" Stevenson wybiera cztery pary „sprawdzianów". Pary te właściwie są możliwemi odpowiedziami na cztery główne zagadnienia dydaktyczne.

Zagadnienia te są następujące:

1. Czy w nauczaniu idzie o rozwój pamięci, czy o rozwój czynności myślenia rozumowego? Stąd zagadnienie: zapamiętywanie wiadomości, czy rozumowanie?

2. Czy nauczanie ma prowadzić do zmiany postępowania, czy tylko do zyskania samych wiadomości? Stąd zagadnienie: zmiana postępowania, czy nabywanie wiadomości dla nich samych?

3. Wśród jakich warunków ma się odbywać nauczanie: czy na podłożu naturalnem, czy sztucznem?

4. Czy należy najpierw zyskać zasady ogólne, a następnie wprawiać się w ich stosowanie, czy też zasady te ma się zdobywać przez działanie i równocześnie z niem? Stąd zagadnienie: pierwszeństwo zasad, czy pierwszeństwo zagadnienia?

Te cztery pary sprawdzianów stanowią odpowiedź na cztery zasadnicze zagadnienia dydaktyczne. Uporządkowanie ich jednak u Stevensona nie jest poprawne i dlatego przysłonił on ich właściwe znaczenie, jako podstawowych zagadnień dydaktycznych. Bez wyraźnego zaznaczenia ich wzajemnego stosunku do siebie może powstać u czytelnika przekonanie, że są one dobrane dowolnie i że przy ich wyborze kieruje się autor jedynie względem na dalszy ciąg swych rozważań, zmierzających do wyświetlenia różnic między projektem a innemi pokrewnemi formami nauczania. Tymczasem nie są one pierwszym punktem wyjścia i ostateczną podstawą dalszych wywodów, ale dadzą się bez trudności oprzeć na trzech zasadniczych krokach wszelkiego myślenia badawczego. Całość

toku czynności i myślenia badawczego da się rozłożyć na trzy zasadnicze stadja, a mianowicie:

1. Muszą zaistnieć czynniki skłaniające do podjęcia myślenia i czynności badania. Są niemi sytuacja istniejąca jako kompleks bodźców zewnętrznych, działających na nas, i wyłonienie się dzięki niej jakiegoś zagadnienia.

2. Właściwe czynności badawcze, na które składają się czynności umysłowe i ruchowe, a więc: zbieranie i poszukiwanie potrzebnych wiadomości, układanie planów, tworzenie hipotez i sprawdzanie ich, próby rozwiązań i t. p.

3. Rezultat osiągnięty jako skutek własnych czynności badawczych.

Tym trzem stopniom badania odpowiadają trzy stadja dydaktyczne: 1. postawienie zagadnienia, 2. metody rozwiązywania go, które tutaj stają się metodami nauczania i 3. rezultat rozwiązania, będący celem nauki.

Cztery pary sprawdzianów Stevensona są w istocie rzeczy oparte na tych trzech krokach dydaktycznych.

Gdy pytamy, czy nauczanie ma odbywać się na „podłożu naturalnem", czy „sztucznem", pytamy o sposób i warunki wyłonienia się zagadnienia. Idzie tu o to, w jaki sposób zjawia się zagadnienie w umyśle uczącego się, czy wyłania się dzięki pewnym sytuacjom naturalnym, czy w sposób sztuczny jest nam narzucone. Tak więc trzeci sprawdzian Stevensona powinien znaleźć się na pierwszem miejscu, gdyż odnosi się on do warunków powstania zagadnienia.

Sprawdzian czwarty i pierwszy należą do drugiego stadjum czynności i myślenia badawczego. Na terenie dydaktycznym zagadnienie metod nauczania rozpada się na dwa różne zagadnienia: a) w jaki sposób należy po raz pierwszy zetknąć ucznia z nową wiadomością lub wywołać u niego nowy pomysł i b) jakim czynnościom umysłowym należy dać przy nauczaniu pierwszeństwo; tutaj w szczególności idzie o funkcje pamięci lub rozumowania. Pierwsze jest zagadnieniem formy nauczania, drugie to zagadnienie o charakterze psychologicznym, odnoszące się do pierwszeństwa jednej z dwóch funkcyj intelektualnych.

Pierwszemu z tych zagadnień odpowiada czwarty sprawdzian Stevensona. Pyta on bowiem, skąd ma się wziąć nowa wiedza w umyśle ucznia, czy ma mu ona być podana w formie zasad ogólnych, które potem będzie stosował, czy ma on te zasady samodzielnie wyszukać i odkryć w czasie rozwiązywania zagadnienia.

Sprawdzian pierwszy Stevensona odpowiada zagadnieniu drugiemu, t. j. psychologicznemu. Pyta on bowiem, czy w nauczaniu należy dać pierwszeństwo nauce pamięciowej, czy rozumowej.

Trzecie wreszcie zagadnienie dydaktyczne, odnoszące się do rezultatu i celu nauki, znajdziemy w drugim sprawdzianie Stevensona. Pytając, czy mamy przyznać pierwszeństwo zmianie postępowania, czy wiadomościom dla nich samych, pyta Stevenson w istocie o ostateczny cel nauki.

Przekonywamy się tedy, że porządek wyliczenia sprawdzianów u Stevensona powinien być zmieniony. Racjonalna ich kolejność jest następująca: sprawdzian trzeci, czwarty, pierwszy, drugi. Ta zmiana porządku nie jest tylko czysto zewnętrzna, odnosi się ona bowiem do ich wzajemnego stosunku. Gdy tak zmienimy ich porządek, możemy każdy z nich oprzeć na jednym z trzech kolejnych stadjów uczenia się, przyczem sprawdzian trzeci odpowiada pierwszemu stadjum, czwarty i pierwszy stadjum drugiemu, a drugi stadjum trzeciemu. To uporządkowanie odpowiada następującemu schematowi:

I.	II.		III.
naturalne, czy sztuczne podłoże?	a) pierwszeństwo zagadnień, czy zasad?	b) zapamiętywanie wiadomości, czy rozumowanie?	zmiana postępowania czy wiadomości dla nich samych?
Sprowdzian 3.	*Sprawdzian 4.*	*Sprawdz'an 1.*	*Sprawdzian 2.*
warunki sprawiające wyłonienie się zagadnienia	zagadnienie formy nauczania	zagadnienie funkcyj intelektualnych	zagadnienie celu i rezultatu nauczania
	zagadnienia metody nauczania		

§ 3. Cechy każdej pary sprawdzianów.

Każdy ze sprawdzianów wynika z podwójnej odpowiedzi, którą Stevenson daje na podstawowe pytania dydaktyczne. Stąd, zamiast czterech zagadnień, mamy cztery pary sprawdzianów. Zbadajmy zkolei znaczenie każdej z tych par.

1. Zagadnienie: zapamiętywanie wiadomości, czy rozumowanie? przeciwstawia sobie funkcje pamięci i funkcje myślenia rozumowego. Przeciwstawienie to nie jest uzasadnione. Nie możemy w praktyce ani oddzielić tych dwóch rodzajów funkcyj intelektualnych od siebie, ani uważać je za wykluczające się. Rozumowanie wymaga zapamiętywania, ale też dawna szkoła t. zw. „pamięciowa" nie była pozbawiona czynności rozumowania. Można tu tylko mówić o różnicach w przewadze nauki pamięciowej nad rozumową lub odwrotnie, a nie o wykluczaniu się ich. Właściwie w tej parze sprawdzianów idzie o coś innego, niż o przeciwstawienie nauki pamięciowej nauce rozumowej. Przeciwieństwo, o którem tu mowa, jest przeciwieństwem nauki reprodukcyjnej, odtwórczej i nauki produkcyjnej, twórczej. Oczywiście, że przy pierwszej ćwiczy się przedewszystkiem pamięć, ale nietylko ona sama: obok niej wchodzą tu w grę zdolności rozumienia mowy, przedstawiania sobie, a nawet rozumowania, o ile reprodukcja ma za treść pewien tok rozumowania. Przy drugiem ćwiczy się przedewszystkiem rozumowanie, ale razem z niem też inne funkcje myślenia, a między niemi pamięć. Przeciwstawienie nauki pamięciowej i nauki rozumowej jest tylko powierzchowne; wytwarza ono pozory, jakoby te dwie funkcje umysłowe wzajemnie się nie godziły, a przecież tak nie jest. Istotnem przeciwstawieniem jest przeciwstawienie nauki reprodukcyjnej nauce produkcyjnej. Tutaj nie przeciwstawia się dwóch funkcyj umysłowych, ale te dwa sposoby uczenia są wyrazem dwóch przeciwnych ustosunkowań się ucznia do wiedzy, dwóch różnych nastawień całości jego umysłu do niej. Nie idzie teraz już o dwie wyodrębnione funkcje

myślowe, ale o dwa zupełnie odmienne sposoby ustosunkowania się *całego* umysłu i *całego* myślenia do wiedzy.

Również właściwości nauki opartej na zapamiętywaniu i nauki opartej na rozumowaniu, które wylicza Stevenson, wskazują, że idzie tu właściwie o naukę reprodukcyjną i twórczą. Zapamiętywanie uczy według niego: a) dogmatycznych twierdzeń pamięciowo, b) werbalizmu bez zrozumienia, c) wytwarza nawyk powtarzania bez samodzielności, d) daje duże zewnętrzne efekty doskonałości i szybkości odpowiedzi uczniów. Natomiast nauka oparta na rozumowaniu: a) ćwiczy myślenie funkcjonalne, t. j. pojawiające się w sytuacjach problematycznych, niepewnych, wymagających zastanawiania się, b) wymaga od ucznia samodzielności i prowadzi do samouctwa, c) rozwija technikę rozumowania, d) pozornie wygląda na stratę czasu.

Właściwości powyżej wyliczone nie są właściwościami jedynie nauki pamięciowej lub rozumowej, ale dwu różnych typów nauczania, które wprawdzie głównie opierają się na pamięci lub rozumowaniu, bynajmniej jednak do nich się nie ograniczają. Idzie tu widocznie o naukę reprodukcyjną i produkcyjną.

2. Zagadnienie: *zmiana postępowania*, czy też *wiadomości dla nich samych*? jest przeciwstawieniem między wiedzą *bierną*, a wiedzą *czynną*, jako celami nauczania. Wiedza bierna polega na tem, że uczący się zdobywa znaczną nawet ilość wiadomości, że rozwija swoje zdolności umysłowe, ale wszystkie te nabytki pozostają w jego sferze wewnętrznej. Ideje i uzdolnienia, które stały się jego własnością, nie mają tu wpływu na jego działanie. Nie mają one w sobie dość sił motorycznych, aby tem działaniem kierować. Zostają więc w sferze teoretycznej i nie aktualizują się w sferze praktycznej. Wiedza czynna, przeciwnie, nadaje treściom i zdolnościom intelektualnym taki charakter, że stają się one czynnikami wpływającemi na nasze działanie; mają dostateczną siłę motoryczną, aby niem pokierować. Nie wystarczają tutaj

same wiadomości i uzdolnienia, trzeba jeszcze zrobić jeden krok naprzód i postąpić do zastosowania ich w działaniu.

Wiedza czynna może zmieniać nasze postępowanie w różnych kierunkach, trzeba więc jakiegoś sprawdzianu, czy ta zmiana jest dodatnia, czy ujemna. Stevenson widzi to kryterjum w jej użyteczności praktycznej. Użyteczność ta może mieć na celu dobro jednostki lub ogółu, ale zawsze wiedza ma być tak dobrana co do treści, aby zmieniła nasze postępowanie na użyteczne. Ten u t y l i t a r y z m jest tak daleko posunięty, że poczyna on grozić nawet ilościowej stronie wiedzy. „Kto czynność jakąś przeprowadził całkowicie, daje przez to gwarancję, że rozumie jej wyniki" (str. 19). Jest to odwrócenie tego, co Stevenson wymagał poprzednio. Poprzednio bowiem, według niego, wiedza nie ma pozostać w sferze teoretycznej, ale stać się kierowniczką działania praktycznego. Dokładne rozumienie sprawy jest tu warunkiem działania. Obecnie odwrotnie działanie wskazuje na dokładne rozumienie rzeczy. Widocznie nabywanie wiedzy teraz ma się kierować nietylko względami na działanie, ale j e d y n i e względami na działanie. Poprzednio szło o to, żeby wiedza nie była bierna, ale kierowała działaniem; nie było przytem zastrzeżeń, że ma się ona ograniczać tylko do takich treści, które bezpośrednio dla działania mają znaczenie. Teraz zaś odwrócenie wskazuje, że tylko tyle wiedzy wystarczy, ile bezpośrednio dla działania potrzeba. Rodzaj wiedzy jest tu już ograniczony do niezbędności dla działania. Przykład wyjaśni te dwa różne zapatrywania na stosunek wiedzy do działania.

Kto zna konstrukcję aparatu radjowego, wzajemny stosunek jego części składowych i teorję fal elektro-magnetycznych, ten posiadł wiedzę, która może dla niego stać się warunkiem należytego posługiwania się aparatem. W zakres jego wiedzy wchodzą elementy bezpośrednio dla jego działania potrzebne, jak wiadomości, które przewody należy ze sobą połączyć, w jaki sposób ustawić tarcze i t. p., ale oprócz nich także elementy dalsze dla samego działania, jak np. dlaczego takie połączenia, czy obroty tarczy należy wykonać. Każdą czynność

wykonuje on z pełną świadomością i zrozumieniem praw działania aparatu. Tutaj wprawdzie wiedza jest warunkiem dobrego działania, ale jest ona obszerniejsza i dokładniejsza, niż samo działanie w danej chwili wymaga.

Gdy jednak przyjmiemy, że, odwrotnie, dobre postępowanie wskazuje na dobrą wiedzę, to posługujący się aparatem radjowym wcale nie musi znać konstrukcji i teorji jego funkcjonowania. Wystarczy dla niego tyle wiedzy, ile potrzeba do zręcznego manipulowania wtyczkami i tarczami, gdyż już wtenczas osiągnie pożądany rezultat. Całkowite trafne przeprowadzenie czynności daje gwarancję nabycia minimalnych wiadomości, jeszcze wystarczających dla manipulowania aparatem. Wystarczy tu wiedzieć, j a k się coś robi, a zupełnie zbyteczne jest dołączanie jeszcze wiedzy, d l a c z e g o się tak robi.

Położenie nacisku na utylitaryzm wiedzy i na działanie, jako ostateczny cel nauczania, prowadzi Stevensona do ograniczenia wiedzy. Dla niego wystarcza wiedza tylko b e z p o - ś r e d n i o związana z działaniem, a dalsze jej elementy, wyjaśniające rację tych bezpośrednio użytecznych elementów, są już nadmiarem zbytecznym.

Jakże jednak bardzo zmechanizowalibyśmy człowieka, gdybyśmy jego wiedzę ograniczyli do takich bezpośrednio użytecznych elementów! Byłby on wprawną cząstką machiny życiowej i umiałby się trafnie zachować w różnych jej sytuacjach, ale tylko tak długo, dopóki nie zmieniłyby się sytuacje, których rozwiązywania nauczono go w szkole. Gdyby warunki działania jego aparatu radjowego zmieniły się chociaż niewiele, jużby nie potrafił się nim posługiwać; w tej nowej sytuacji potrzebne mu są bowiem takie wiadomości, które poprzednio były bezużyteczne, a które w przyszłości mogą się również przydać. Nauka, ograniczająca się do wiedzy bezpośrednio użytecznej, jest za ciasna. Wystarcza ona tylko wtenczas, gdy założymy, że potrafimy ucznia przeprowadzić przez wszystkie sytuacje, które go mogą spotkać i że nie zmienią się one w przyszłości tak bardzo, aby potrzebne było już odmienne jego postępowanie. W istocie jednak, co dziś wydaje się niepotrzebną

teorją, może jutro stać się niezastąpionem narzędziem działania praktycznego. Codzienne życie i dzieje nauk dowodnie nas o tem przekonują. Celem nauki szkolnej nie może być utylitaryzm bezpośredni, ale równocześnie nie znaczy to, aby celem tym była wiedza bierna. W istocie jest nim wiedza czynna. Różni się ona od biernej, gdyż ma w sobie siły kierowania w razie potrzeby naszem działaniem, lecz różni się zarazem od wiedzy bezpośrednio utylitarnej, gdyż często obejmuje treści narazie nam zbyteczne, ale mogące się stać niezbędnemi w przyszłości.

Podstawiwszy w miejsce wiedzy czynnej wiedzę bezpośrednio utylitarną, Stevenson konsekwentnie stawia żądanie, aby w projekcie „czynność była przeprowadzona całkowicie". Cóż może znaczyć to żądanie? Chyba tylko jedno: wiedza nie może pozostać w sferze wewnętrznej człowieka, lecz musi przemienić się w czyn. Jak długo nie doprowadzi ona do czynu i to w sobie skończonego, tak długo chyba niema jeszcze czynności wykonanej całkowicie. Wiedza musi tu być wyrażona zewnętrznie w czynie i ruchu. Tymczasem wiedza czynna wprawdzie usposabia do użycia jej w praktyce, ale nie mamy z nią złączonego postulatu, aby ta przemiana w ruch musiała zaraz nastąpić. Jest ona czynna w znaczeniu potencjonalnem, niekoniecznie w znaczeniu bezpośredniej aktualizacji.

Te rozważania prowadzą nas do następującego wyniku: zamiast przeciwstawienia, podanego przez Stevensona, między „zmianą postępowania" a „wiadomościami dla nich samych", należy wstawić inne przeciwstawienie: „wiedza czynna", czy „wiedza bierna"?

3. Trzecie zagadnienie Stevensona odnosi się do różnicy między „naturalnem" a „sztucznem" podłożem. Naturalność nie jest wszędzie jednoznacznie rozumiana przez Stevensona. Dadzą się tu wyróżnić przynajmniej trzy różne znaczenia tego wyrazu:

a) Idzie o to, „czy zagadnienie, mające być rozwiązane,

różni się zasadniczo od tego, jakie spotykamy w życiu poza murami szkolnemi" (str. 20). Idzie tu widocznie o naturalność treści zagadnienia. Jest ono naturalne, gdy co do swej treści jest takie, jakie spotykamy w życiu. Lecz, jak później sam Stevenson przyznaje, ta naturalność treści jest względna: zagadnienie naturalne dla specjalisty, może być sztuczne dla przeciętnego ogółu (str. 22).

b) „Jeżeli rozwiązywanie zagadnienia postępuje tą samą drogą, co w życiu, wówczas ma ono podłoże naturalne". Tutaj idzie znów o sposób rozwiązywania zagadnienia, a nie o jego treść, jak poprzednio. Aby podłoże było naturalne, metoda rozwiązywania ma być taka, jakąbyśmy stosowali w codziennem życiu. Lecz jakąż to metodę stosujemy w życiu? Czem różni się ona od sztucznej, a więc stosowanej np. przez badacza w pracowni? Na te zagadnienia nie znajdujemy odpowiedzi. Której z nich należy przyznać pierwszeństwo? A może właśnie w życiu, chcąc ulepszyć nasz sposób rozwiązywania zagadnień codziennych, pragniemy wzorować się na „sztucznej" metodzie badacza?

c) „Zagadnienia rozwiązywane w szkole w tym samym celu i z tych samych pobudek, jakie skłaniają do rozwiązywania ich poza szkołą, mają podłoże naturalne". Tu jest nowe znaczenie naturalnego podłoża. Idzie o naturalność motywów, sprowadzających zagadnienie. To znaczenie terminu „naturalność" jest dla Stevensona najistotniejsze. Lecz i tu spotykamy niejasności: czem się różnią motywy „sztuczne" od „naturalnych"? Zdaje się, że myśli on o naturalnem powstawaniu sytuacyj i naturalności potrzeb, które w nas pewne zagadnienie wzbudzają. Lecz chcąc ocenić, czy potrzeby wywołane przez sytuacje są naturalne, czy nie, musimy oprzeć się na subjektywnem poczuciu danej jednostki. Potrzeby, wzbudzone przez pewną sytuację, mogą być dla kogoś zupełnie naturalne, ktoś inny natomiast uzna je za nienaturalne. Objektywnego rozgraniczenia między naturalnością a sztucznością brak tu także.

Właściwie, mówiąc o naturalności lub sztuczności podłoża dla zagadnień nauki, nie myślimy ani o treści tych zagadnień, ani o sposobie ich rozwiązywania lub o motywach i potrzebach, skłaniających nas do postawienia i rozwiązywania zagadnienia, ale o pewnych *właściwościach* sytuacyj, w których zagadnienie się zjawia. Sytuację nazwiemy naturalną, gdy zjawi się ona w praktycznem, potocznem naszem życiu. Sytuację uważamy za sztuczną, gdy wysuwa ją zwykła nauka szkolna. Są tu właściwie przeciwstawione: sytuacja wysunięta przez *praktykę życiową* i sytuacja wysunięta przez *naukę szkolną*. Można podać przynajmniej niektóre z *cech*, które je od siebie *odróżniają*. Najważniejsze z nich są następujące:

1) Sytuacje naturalne, wysuwane przez praktyczne życie i stwarzające dla nas pewne zagadnienia, są *złożone*. W ich skład wchodzą przedmioty, zjawiska i stosunki, należące do różnych dziedzin nauki. Sytuacja, wymagająca urządzenia ogrodu dokoła domu, zawiera w sobie *różne elementy*, należące do dziedziny chemji, botaniki, biologji, geometrji, rachunków, rysunków i t. d. Te elementy występują łącznie i stanowią jedną całość. Treść elementów każdej sytuacji naturalnej wkracza w kilka przedmiotów szkolnych. Natomiast sytuacje sztuczne, szkolne, łączą w całość treści *jednorodne*, należące do tego samego przedmiotu nauki. Dokonano tu wyboru pewnych tylko treści pokrewnych sobie, bez względu na to, czy one w tem połączeniu występują w życiu, czy nie.

2) Sytuacje naturalne łączą swoje elementy na zasadzie *rzeczywistości*. Rzeczywistość jest tu źródłem i podstawą, na której te różne elementy znajdują swe wzajemne ustosunkowanie. O zjawieniu się ich decydują realne warunki, określające ich byt, a razem z nim ich wzajemny stosunek do siebie. Sytuacje sztuczne opierają połączenie elementów na występujących w nich stosunkach *logicznych*. Logiczne związki między niemi decydują o ich zjawieniu się na podłożu szkolnem. Realne istnienie jest przytem czemś zupełnie drugorzędnem.

3) Sytuacje naturalne są wtenczas rozwiązane, gdy cel przez nie wytknięty jest realnie, w rzeczywistości osiągnięty. Tymczasem sytuacje sztuczne zadowalają się rozwiązaniem pomyślanem. Pierwsze zaczynają się od rzeczywistości i uchodzą w niej, drugie zaczynają się w myślach i na nich kończą.

Porównując te właściwości sytuacyj naturalnych i sztucznych ze sobą, dochodzimy do przekonania, że pierwsze zachodzą w świecie rzeczywistym, drugie w świecie myśli. Przeciwieństwo podłoża naturalnego i sztucznego jest właściwie przeciwieństwem dwóch światów: świata rzeczywistości i świata myśli.

4. Czwarte zagadnienie przeciwstawia sobie: pierwszeństwo zagadnienia i pierwszeństwo zasad. „Pierwszeństwo", o którem tu mowa, znów może mieć różne znaczenie. Na pierwszy rzut oka może się zdawać, że idzie tylko o pierwszeństwo czasowe: wtenczas postawienie zagadnienia musiałoby wyprzedzać zyskanie zasad, albo też podanie zasad szłoby przed wyłonieniem się zagadnienia. Lecz z tem czasowem znaczeniem pierwszeństwa są jeszcze u Stevensona połączone inne właściwości. W szczególności z pierwszeństwem zasad jest związana systematyczność ich układu, z pierwszeństwem zaś zagadnień — okolicznościowość zasad potrzebnych dla ich rozwiązania. I właśnie tę okolicznościowość w wyłanianiu się zasad w miarę rozwiązywania zagadnienia i w miarę ich potrzeby szczególnie podkreśla Stevenson. Nie idzie mu więc o samo pierwszeństwo czasowe zagadnień, ale raczej o okolicznościowość zjawiania się zasad. Pierwszeństwo zagadnień, rozumiane w ten ostatni sposób, nabiera u Stevensona jeszcze innego znaczenia: najpierw ma się uczeń zaznajomić z faktami, a dopiero potem na ich podstawie z ogólną zasadą, hipotezą lub teorją. Idzie mu tu wyraźnie o indukcyjny tok nauczania, który przeciwstawia tokowi dedukcyjnemu. Tak więc w pojęciu pierwszeństwa mieści się u Stevensona zarówno pewien porządek czasowy,

jak też przeciwstawienie nauki systematycznej nauce okolicznościowej i nauki dedukcyjnej nauce indukcyjnej.

Z powyższego przeglądu przeciwstawień sprawdzianów Stevensona wynika, że nie są one u niego zupełnie jasne. Wieloznaczność lub przesunięcie znaczeń w jego parach sprawdzianów nie jest też bez wpływu na dalsze jego rozważania.

Stevenson, przeciwstawiwszy tak pary sprawdzianów, przyznaje projektowi następujące właściwości: 1. rozumowanie, 2. zmiana postępowania, 3. naturalne podłoże i 4. pierwszeństwo zagadnienia. Właściwie już tutaj jego definicja projektu jest utworzona.

§ 4. Pojęcia pokrewne projektowi.

Poprzednio starał się Stevenson dotrzeć do pojęcia projektu, rozpatrując cztery zasadnicze zagadnienia dydaktyczne. Jest to postępowanie, któreby można nazwać „zgóry". Wysunąwszy bowiem cztery pary przeciwnych odpowiedzi na te cztery zasadnicze zagadnienia dydaktyczne, zarazem znajduje on cechy, które projekt posiadać musi. O wyborze tych cech decyduje pewne zgóry powzięte zapatrywanie na funkcje nauczania. Cechy projektu powstają więc tą drogą, że z możliwych przeciwstawnych rozwiązań podstawowych zagadnień dydaktycznych wybieramy pewne rozwiązania i czynimy je podstawą nauczania systemem projektów. Cechy projektu są więc wyprowadzone z głównych zagadnień dydaktycznych i pewnych na nie odpowiedzi.

Zkolei Stevenson przystępuje do tego samego zadania jak gdyby „od dołu". Zebrawszy z podręczników szkolnych terminy wskazujące na różne sposoby nauczania, układa je w pewne grupy i bada, co one mają wspólnego i czem się różnią od pojęcia projektu. W ten sposób projekt, określony poprzednio na podstawie „zgóry" uzyskanych cech, jest teraz zestawiony z pojęciami pokrewnemi mu. Okazuje się przytem, że żadna z grup tych pojęć nie posiada wszystkich cech projektu. W zestawieniu tabelarycznem podaję poniżej wynik jego badania. Znaki +, —, ? oznaczają, że dana

grupa pojęć posiada, nie posiada lub niezupełnie posiada daną właściwość.

Grupa pojęć pokrewnych projektowi	1. rozumowanie	2. zmiana postępowania	3. naturalne podłoże	4. pierwszeństwo zagadnień
1. Pytania:				
a) pamięciowe, szczegółowe, tematowe . .	—	—	—	+
b) rozumowe	+	—	—	+
2. Tematy	?	?	—	—
3. a) zagadnienia . . .	?	—	?	+
b) przykłady, dowodzenia i ćwiczenia . .	?	–	?	—
4. Wprawy, testy, powtarzania	—	?	—	—
5. Zastosowanie, ilustracje, demonstracje, eksperymenty, zajęcia praktyczne				—

Należy zaznaczyć, że Stevenson niezawsze wypowiada się wyraźnie co do posiadania lub nieposiadania cech przez odnośną grupę. Słowa: „raczej, często, może", zjawiające się tutaj, ciągle wskazują na pewne niezdecydowanie. Trudności w tej decyzji pochodzą zaś stąd, że najpierw trzeba było podane pojęcia ściśle od siebie oddzielić i określić, co Stevenson wprawdzie robi, lecz dość powierzchownie. Dla przykładu, że tak jest, przypatrzmy się jego podziałowi grupy 1. (pytania) i znaczeniu grupy 2. (tematy).

P y t a n i a dzieli on na cztery grupy: szczegółowe, tematowe, pamięciowe i rozumowe. Jest to podział mętny: dwie pierwsze grupy są zależne od t r e ś c i odpowiedzi, mianowicie od złożoności tej treści; pytania szczegółowe wymagają odpowiedzi możliwie prostej, niezłożonej, pytania zaś tematowe dotyczą nawet bardzo złożonej odpowiedzi; są to pytania, które zwykle nazywamy syntetycznemi. Podział zaś na pytania rozumowe i pamięciowe jest podziałem opartym na r ó ż n i c y f u n k c y j u m y s ł o w y c h, których wymagają dawane na

nie odpowiedzi. W podziale więc na cztery rodzaje pytań pomieszano tu dwie odmienne zasady podziału: treść odpowiedzi i funkcje myślowe. Właściwie mamy tu dwa oddzielne podziały, które można było ze sobą skrzyżować i wtenczas otrzymalibyśmy następujące rodzaje pytań: a) szczegółowe — pamięciowe, b) szczegółowe — rozumowe, c) tematowe — pamięciowe, d) tematowe — rozumowe.

W grupie 2. pojęcie „t e m a t y" właściwie nie różni się od pytań „tematowych". Różnicę między niemi stanowi tylko zewnętrzna ich strona: przy pytaniu tematowem zagadnienie jest sformułowane w zdaniu pytającem, przy temacie zaś w zdaniu kategorycznem lub w tytule — bezzdaniowym. Treść, o którą idzie, może być w obu wypadkach ta sama, niezależna od sformułowania nagłówka. Mimo to pytania tematowe są uważane za takie, które wymagają pierwszeństwa zagadnienia, podczas gdy tematowi całkowicie się tej cechy odmawia. Cały ten rozdział jest pełen nieścisłości pojęciowych i ogólników, gdyż niepodobna w nim było zanalizować dokładnie tak wielu wyliczonych pojęć i tak bardzo różnorodnych.

§ 5. D e f i n i c j a   p r o j e k t u.

Po tych rozważaniach, które określiliśmy jako ascensyjne (zob. § 1), przystępuje Stevenson do sformułowania w ł a ś c i w e j   d e f i n i c j i projektu. Brzmi ona:

„Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakiemś zagadnieniu, wypełniona całkowicie, a przeprowadzona na swojem naturalnem podłożu".

Ta definicja uważa przedewszystkiem projekt za „czynność". Nie jest projekt tutaj metodą nauczania, ale czynnością, jednym z rodzajów czynności człowieka. Lecz w dalszym ciągu wyraża się Stevenson w taki sposób i podaje takie przykłady projektów, że widoczne jest, iż nie idzie o czynności pozaszkolne, ale czynności użyte jako środek kształcenia. Definicję tę trzeba uzupełnić w tym kierunku, że właściwym celem czynności, będących projektem, są funkcje dydaktyczne, że ma on c h a r a k t e r   m e t o d y   n a u c z a n i a.

Ponadto w definicji tej nie spotykamy wyraźnie wymienionego s p r a w d z i a n u p i e r w s z e g o, żądającego pierwszeństwa rozumowania przed pamięciowem opanowaniem wiedzy. Dowiadujemy się dalej, że jednak ta cecha jest zawarta w wymaganiu, aby projekt miał źródło w zagadnieniu o charakterze problematycznym. Wynikałoby stąd, że cecha projektu, wymagająca rozumowania, nie jest cechą pierwotną, ale p o c h o d n ą, zawartą w sprawdzianie czwartym, który żąda pierwszeństwa zagadnienia.

W podanej definicji występuje wyraźnie żądanie wypełnienia c z y n n o ś c i c a ł k o w i c i e. Cecha ta występuje pierwotnie w sprawdzianie 2, żądającym zmiany postępowania. Widzieliśmy, że tylko pewne znaczenie zmiany postępowania wymaga całkowicie wypełnionej czynności. Jeżeli pojęcie zmiany postępowania, jako celu nauczania, będziemy rozumieli w znaczeniu nauki czynnej, wytwarzającej uzdolnienie do praktycznego użycia wiedzy teoretycznej, to wymaganie całkowicie wypełnionej czynności nie jest konieczne. Ta właśnie okoliczność, że Stevenson podstawia w miejsce „nauki czynnej" pojęcie „całkowicie wypełnionej czynności" doprowadziła go do innego określenia pojęcia czynności, niż zwyczajne. Z początku czynność jest również dla niego działaniem ruchowem, którem kieruje i które organizuje nasza świadomość. Później jednak za czynność uważa on czystą czynność intelektualną, której towarzyszy poczucie wyniku, a więc przy której jesteśmy świadomi celu myślenia (str. 48/9). Spotykamy się zatem obecnie z wyraźnem uznaniem „nauki czynnej". Ona właśnie może bowiem poprzestać na samych czynnościach intelektualnych i uważać swą rolę za spełnioną, gdy doprowadzi ucznia do osiągnięcia celu myślowego, niewyrażonego nazewnątrz w czynnościach ruchowych. Stevenson znalazł się tu w trudnem położeniu: albo musi zrezygnować z żądania, żeby czynność była wypełniona całkowicie, t. j. doprowadzona do zewnętrznych wyników ruchowych, a wtenczas podważa sam zasadę zmiany postępowania rozumianą w znaczeniu bezpośredniego utylitaryzmu, albo też musi przyjąć tę zasadę, a wtenczas niema

w jego systemie miejsca na projekt intelektualny (str. 95), który nie posługuje się czynnościami ruchowemi.

Wreszcie w jego definicji projektu znajdujemy wymaganie „naturalnego podłoża" dla powstawania zagadnień. Podobnie jak poprzednio, Stevenson nie określa, co to jest owo naturalne podłoże. Znajdujemy tu tylko wzmiankę, że to pojęcie jest trudne do określenia, a zamiast jego cech podane są przykłady, z których można się domyślać, o co idzie. Pojęcie to jednak, jak widzieliśmy poprzednio, da się scharakteryzować zapomocą pewnych cech (zob. § 3, ust. 3). Następstwem takiego rozumienia podłoża naturalnego, jak poprzednio przedstawiono, jest to, że istotną cechą metody projektów jest zniesienie odrębności przedmiotów nauki. Nauczanie, wychodzące z sytuacji realnej, w której złączone są elementy rzeczywiście istniejące, ale należące do różnych nauk szczegółowych, nauczanie, które ma tę sytuację celowo rozwiązać, nie może być nauczaniem, opierającem się na rozróżnieniu poszczególnych przedmiotów nauki. Wiadomości, należące do różnych przedmiotów, są tutaj konieczne dla rozwiązania całej danej sytuacji. Związek między wiadomościami nie opiera się na pokrewieństwie ich treści, ale na celowości. Istotą tedy projektu jest zniesienie odrębności przedmiotów: projekt i „naturalność" sytuacji, w której on powstaje, tem się właśnie różni od „sztuczności" nauki szkolnej, że porzuca logiczne i myślowe uporządkowanie wiedzy według treści, wymagające oderwania poszczególnych wiadomości od rzeczywistej realności świata i pragnie uczyć ich w tym porządku i w takiem ugrupowaniu, jakie nasuwa ta rzeczywista realność. Celowość rozwiązania realnej sytuacji łączy te wiadomości ze sobą, a nie logiczne stosunki, zachodzące między ich treściami.

Lecz są stąd konsekwencje: projekt musi się krzyżować z wieloma przedmiotami nauki. Stevenson zaś twierdzi inaczej: na str. 141 czytamy w tytule, że „projekty nie muszą się krzyżować z przedmiotami nauki", lecz zaraz to twierdzenie jest osłabione zdaniem, że od krzyżowania się z wieloma przedmiotami nie zależy „skuteczność" tej metody. A przecież

nie idzie tu o skuteczność tej czy innej metody, ale o to, czy metoda, nieuwzględniająca krzyżowania się przedmiotów, jest lub nie jest projektem. Również projekt, podany jako przykład: „instalacja dzwonków elektrycznych", ma rzekomo nie wykraczać poza jeden przedmiot nauki — fizykę. Istotnie tak nie jest, bo jest to właśnie przykład łączący wiadomości różnych przedmiotów, jak geometrji (znalezienie najkrótszych połączeń), arytmetyki (obliczenie ilości drutu, kosztów i t. p.), chemji i t. d.

Że projekt musi się krzyżować z wieloma przedmiotami, wynika też z wymagań Stevensona, które stawia programom szkolnym (str. 137). Wymagając, aby „drugorzędne" przedmioty współdziałały z „pierwszorzędnemi", aby pierwszorzędnym, t. j. tym, które uważamy za najważniejsze, były podporządkowane drugorzędne, aby między niemi zaistniał funkcjonalny związek, korelacja, — Stevenson wskazuje pośrednio na konieczność krzyżowania się przedmiotów. Bez tego krzyżowania byłoby tylko „zestawienie niezależnych od siebie przedmiotów", a więc sztuczność nauki.

Lecz jeżeli projekt musi się krzyżować z wieloma przedmiotami nauki, musi on być złożony. Krzyżowanie się wymaga posługiwania się wieloma treściami różnorakiemi. Nie może zatem istnieć projekt prosty, jak twierdzi Stevenson (str. 103/4). Tutaj także, podzieliwszy projekty na proste i złożone, Stevenson zaraz ogranicza to przeciwstawienie. Właściwie niema dla niego bezwzględnej prostoty projektu, jest tylko prostota i złożoność względna: idzie jedynie o „stopień złożoności" (str. 105). Również przykłady projektów prostych, podane przez Stevensona, wskazują tylko na mniejszy stopień złożoności. Fakt, że mogą istnieć projekty „podrzędne", wchodzące w skład projektów „nadrzędnych", także nie przesądza nic o ich złożoności. Podrzędne bowiem nietylko mogą być złożone, ale w rzeczywistości są niemi. Wprawdzie projekt możemy rozłożyć na poszczególne, proste elementy, ale elementy te same dla siebie nie są już projektami. Są one sztucznie wyłączone z całości, a więc oderwane od naturalnego podłoża.

Użyte same dla siebie, jako środek dydaktyczny, tracą cechy projektu.

Ta właściwość projektu, że zaciera się w nim odrębność przedmiotów nauki, odnosi się do treści nauczania. Początkowo właściwość ta jest złączona tylko z sytuacją, z której wyłania się zagadnienie. Ponieważ jednak zagadnienie ma równocześnie wpływ na treść, która jest dla niego rozwiązaniem, więc połączenie elementów sytuacji, należących do różnych przedmiotów nauki, przenosi się też na samą treść nauczania.

Prócz tej zasadniczej właściwości metoda projektów ma jeszcze inne, które dotyczą sposobu, metody nauczania. Metodę tę określają sprawdziany 4 i 1. Poprzednio poznaliśmy właściwe znaczenie tych sprawdzianów; idzie w sprawdzianie czwartym o naukę okolicznościową, przeciwstawioną nauce systematycznej — czego zresztą wymaga także postulat zniesienia odrębności przedmiotów — i o tok indukcyjny, przechodzący od szczegółów do ogółu. W sprawdzianie zaś pierwszym idzie o to, żeby nauka miała charakter twórczy, produkcyjny. Lecz metoda nauczania, oparta na tych postulatach, ma wszystkie cechy uczenia się naturalnego, t. j. takiego, przy pomocy jakiego uczymy się w życiu. Pojęcie uczenia się naturalnego przedstawia nam Stevenson raz jako pracę badacza naukowego (str. 77), drugi raz jako uczenie się potoczne człowieka, który w praktycznem życiu działa na nowym dla siebie terenie (str. 82—86). W przedstawieniu tem jest podkreślona przedewszystkiem cecha twórczości myślowej. Nie tak wielkie znaczenie mają tu inne właściwości, a więc okolicznościowość i indukcyjny tok nauki, jak samodzielny pomysł, oryginalny a trafny plan pracy, dowcipne wyszukanie środków realizowania go, sprawdzanie pomysłów i próby wykazujące żywy sposób myślenia, a więc twórcze czynności badania i poszukiwania. Czynności te mają doprowadzić do rozwiązania sytuacji i uzyskania zasady ogólnej. Mamy tu do czynienia z typową metodą heurystyczną z podkreśleniem samodzielności poszukiwań.

Prócz tych własności ma metoda projektów jeszcze jedną: jej rezultatem ma być wiedza czynna, usposabiająca uczącego się do postępowania praktycznego zgodnie ze zdobytą teorją.

Okazuje się zatem, że określenie projektu przez Stevensona wymaga pewnych poprawek. W miejsce jego definicji należy podstawić inną, a mianowicie:

Projektem nazywamy taką metodę nauczania, która, znosząc odrębność przedmiotów szkolnych, wychodzi od realnych sytuacyj złożonych; sytuację tę ma uczeń rozwiązać samodzielnie drogą heurezy twórczej, a rezultatem tego postępowania ma być wiedza czynna, usposabiająca do stosowania jej w praktycznem życiu.

Definicja ta jest wprawdzie bliska określeniu Stevensona, a jednak różna od niego. Wymaga ona, aby projekt był złożony i oparty na realnej rzeczywistości, i przez ten postulat oddziela go od innych pomysłów zniesienia odrębności przedmiotów, wyrażonych w różnych kierunkach t. zw. „nauki całostkowej". Wymaga ona ponadto, aby stosować metody naturalnego uczenia się o charakterze twórczym, pozbawią projekt charakteru bezpośredniego utylitaryzmu i mieści w sobie bez trudności zarówno projekt wymagający czynności ruchowych, jak projekt intelektualny.

§ 6. Sprawdzanie definicji.

Ustaliwszy definicję projektu, Stevenson przystępuje do części descensyjnej swej pracy (zob. § 1). Obejmuje ona trzy etapy: krytykę dotychczasowych definicyj projektu, stosunek projektu do innych pojęć dydaktycznych i zastosowanie metody projektów w nauczaniu.

Dotychczasowe definicje projektu grupuje Stevenson według specjalności nauczycieli, którzy te definicje postawili. Są tu więc omawiane definicje pochodzące od nauczy-

cieli przedmiotów pedagogicznych, rolniczych, przyrodoznawstwa, nauczycieli szkół zawodowych, języka angielskiego, szkół elementarnych. Ugrupowanie takie, oczywiście, jest całkowicie sztuczne i nic niema wspólnego z właściwościami podanych definicyj. Równie dobrze możnaby je zestawić np. według alfabetu nazwisk ich autorów lub według miast, z których pochodzą, ułożonych według liczby mieszkańców. Tymczasem podane definicje wykazują pewne pokrewieństwa i różnice i według nich należało je ułożyć i porównać ze sobą i z własnem określeniem projektu. Tak np. jedne kładą nacisk przedewszystkiem na to, że projekt jest pewnego typu czynnością, pracą, inne raczej na stronę myślową nim objętą, inne na koncentrację wiedzy. Ponadto przeprowadzenie krytyki tych definicyj ogranicza się u Stevensona właściwie do porównania ich z własnem określeniem i zbadania, czy i w jakim stopniu uwzględniają one jego cztery sprawdziany. Zamiast wykazać, że właściwości w nich podane nie odpowiadają właściwościom tego, co nazywamy zwyczajnie projektem, Stevenson okazuje nam, o ile są one zgodne z jego definicją projektu.

Po tej krytyce innych definicyj Stevenson zestawia ze swojem pojęciem projektu n i e k t ó r e p o j ę c i a d y d a k t y c z n e, a na pierwszem miejscu pojęcie z a g a d n i e n i a. Zagadnienie, według Stevensona, wchodzi wprawdzie w skład projektu, ale projekt tem się różni od niego, że zagadnienie zbyt akcentuje intelektualistyczną stronę pracy szkolnej i nie wymaga naturalnego podłoża. Projekt natomiast podkreśla czynność i jej przeprowadzenie całkowicie oraz naturalne podłoże. Już poprzednio Stevenson starał się wykazać, że zagadnienie nie posiada wszystkich cech, wymaganych od projektu (str. 36). Teraz zajmuje się ponownie pojęciem zagadnienia i stara się ustalić t y p y zagadnień i zestawić je z typami projektów. Znajdujemy tu podział projektów na projekty oparte na pracy ręcznej i projekty intelektualne. Wiemy już, że podział ten jest u Stevensona związany z niewłaściwem pojmowaniem czynności. Znajdujemy tu też podział zagadnień na pojedyńcze i wielokrotne i analogiczny podział projektów na proste i złożone.

Terminów „pojedynczy" i „prosty", „wielokrotny" i „złożony" używa Stevenson bez różnicy, a jednak przykłady, które podaje, wskazują na potrzebę ważnych rozróżnień.

Gdy mówimy, że zagadnienie jest p r o s t e lub z ł o ż o n e, możemy myśleć o dwóch różnych sprawach: o sformułowaniu samego zagadnienia lub też o odpowiedzi, jakiej na nie oczekujemy. Stąd zagadnienie sformułowane w sposób „prosty", np.: „co spowodowało wybuch wojny"? może wymagać złożonej odpowiedzi, ale też odwrotnie, zagadnienie mające sformułowanie złożone np.: „czem jest Warszawa dla Polski, Paryż dla Francji, Londyn dla Anglji"? może wymagać odpowiedzi „prostej": jest stolicą. Przykłady Stevensona (str. 99) wskazują, że nie rozróżnia on między „prostością" a „złożonością" odpowiedzi, a „prostością" lub „złożonością" samego zagadnienia. Inaczej jest, gdy idzie o projekty; tutaj mamy już wyraźnie do czynienia ze złożonością lub prostością czynności potrzebnych dla rozwinięcia projektu. Okazuje się jednak, że ta prostość jest względna, co nas skłania do ograniczenia się tylko do projektów złożonych.

Rozdział o „implikacjach metody projektów" rozpatruje stosunek projektów do procesów p s y c h i c z n y c h, którym one sprzyjają. Pobudza więc projekt z a i n t e r e s o w a n i e, a źródła dla intensywniejszego zainteresowania dopatruje się Stevenson w następujących momentach: a) wzrasta ono przez to, że każdy element składowy jest tu związany z innemi w jeden łańcuch, b) że projekt znajduje oddźwięk w przeżyciach wewnętrznych uczącego się, c) że łączy w sobie wielorakość celów, a więc prócz celów teoretycznych i naukowych uwzględnia także cele praktyczne i d) że stwarza realność nauki, gdyż jest jakby powtarzaniem życia „na małą skalę". To pojęcie odtwarzania realności życia na małą skalę, które Stevenson czerpie z obcej pracy jako cytat (str. 114), nie jest dość jasne. Dotychczasowe pojmowanie projektu wymagało jego pełnej realności, takiej, jaką ma podobna czynność w życiu. Teraz ta pełność jest ograniczona przez dodatek: „na małą skalę". Może to pomniejszenie skali realności odnosić się do różnych stron:

może tu iść o pomniejszenie w ilościowych wymiarach; wtenczas wszystkie elementy składowe są zachowane jako realne, ale każdy z nich jest wykonany jakby w pomniejszonej ilościowo skali; może tu też iść o to, że pewne elementy projektu nie mają pełnej realności; są one zastąpione czemś, co ją naśladuje, są zrobione „na niby", raczej jako fikcyjne, niż na serjo, jak w życiu; może też iść o to, aby pewne z nich wogóle opuścić i całość w ten sposób uprościć, zachowując z realności życia tylko niektóre składniki dostępne dla szkoły. W każdym razie przyjęcie, że projekt może być odtworzeniem życia na małą skalę jest zarazem naruszeniem sprawdzianu naturalności podłoża.

Ustęp badający stosunek projektu do myślenia (str. 115 i nast.) wykazuje, jak poprzednio przedstawiono, że idzie w projekcie głównie o myślenie badawcze, twórcze. Stevenson zdaje sobie też sprawę z tego, że projekt niezawsze przyczynia się dostatecznie dla wytwarzania nawyków; widzi on w zogniskowaniu uwagi (str. 123), które jest skutkiem nauczania według metody projektów, ważny środek pomocniczy dla wytworzenia nawyków, ale zarazem możemy wątpić, czy samo intensywne skupienie uwagi do tego celu wystarcza. Niema bowiem nawyku bez powtarzania, a projekt nie stwarza dla powtarzania wystarczających warunków. Stąd to Stevenson żąda wprowadzenia specjalnych projektów, które przedewszystkiem mają wytworzyć nawyki. Czy jednak tego rodzaju ćwiczenia są jeszcze projektami — można wątpić; chyba nie spełniają one, jak wszystkie ćwiczenia, czterech sprawdzianów projektu (zob. § 4, tabela p. 3 i 4 na str. 744).

Badając wreszcie stosunek projektu do czynności, posługuje się znów Stevenson tym terminem w znaczeniu czynności ruchowej; mówi się tu przedewszystkiem o tem, że nie wystarczy wiedzieć, jak się coś robi, ale trzeba opanować samą technikę roboty, a więc idzie wyraźnie o technikę czynności ruchowych. Przypomnijmy, że poprzednio dla Stevensona „czynność" miała szersze znaczenie, które doprowadziło go do rozróżnienia projektów ruchowych i intelektualnych.

Również rozdział (str. 129 i nast.) o stosunku projektu do

tworzenia p r o g r a m ó w szkolnych rzuca pewne światło na pojęcie projektu. Występuje tutaj przedewszystkiem zagadnienie krzyżowania się projektów z różnemi przedmiotami, poprzednio już omawiane. Ponadto Stevenson żąda „naukowej" metody układania programów. Polega ona, według niego, na tem, że ustala się najpierw zasadnicze fakty, zasady, działania, konieczne dla życia i układa się je w dwojaki sposób: albo według logicznego ich porządku, albo w taką ilość i w takie odmiany projektów, któreby je wszystkie wyczerpywały. Stevenson, oczywiście, pragnie zarzucić metodę logicznego układania materjału nauki, a wprowadzić projekty. Układ jego w projekty ma tę wyższość, że w nim materjał naukowy występuje w związkach funkcjonalnych, gdyż wtedy uświadamia się uczniowi wartość zyskanych wiadomości dla życia.

Tę przewagę jednak programu opartego na projektach nad programem ułożonym według zasad logicznych naruszają inne rozważania:

a) Wyłania się trudność ujęcia w projekty wszystkich wyznaczonych, jako koniecznych dla życia faktów, zasad, wiadomości lub działań. Stąd w projektach przytoczonych przez Stevensona spotykamy s z t u c z n e r o z s z e r z a n i e właściwej treści projektu i dołączenie do niego takich elementów, które właściwie są danemu tematowi obce. Tak np. projekt urządzenia ogródka domowego (str. 135) obejmuje jako główne cele: naukę mierzenia powierzchni, naukę dobrej dykcji w mowie i czytaniu, włączenie opowiadania historyjek i śpiewanie pieśni. Są to doczepki do właściwego projektu, które wcale nie wpływają na lepsze urządzenie ogródka. Takie dodatkowe, zewnętrznie tylko złączone z projektem treści, spotykamy w bardzo wielu przykładach projektów, podanych przez Stevensona.

b) Program nauki, zbudowany na projektach, wymaga dla u p o r z ą d k o w a n i a wiadomości jeszcze na końcu ujęcia je w systematyczny, logicznie zbudowany ich przegląd. Przyznaje to sam Stevenson (str. 143/4). Często też spotykamy się z przykładami projektów, które muszą być poprzedzone systematyczną nauką wstępną z dziedziny pewnego przedmiotu

nauczania, np. projekt sporządzenia proszku do pieczywa poprzedza sześciotygodniowe ćwiczenie z chemji elementarnej.

c) Projekty, które można w szkole przerobić, nie wyczerpują wszystkich możliwych sytuacyj życiowych; stąd uczeń w przyszłości znajdzie się w sytuacjach, w których wprawdzie potrzebne mu były elementy zdobyte w kilku różnych projektach, lecz teraz te elementy będą występowały w innych kombinacjach niż te, w których je poznał. Przypuśćmy, że uczeń przeszedł trzy projekty: I. o elementach a, b, c, d; II. o elementach e, f, g, h i III. o elementach j, k, l, m. Obecnie nowa sytuacja wymaga połączenia elementów: a, f, l. Aby ono stało się możliwe, musi umysł ucznia najpierw wyłączyć potrzebne teraz elementy z pierwotnych projektów I, II, III i na nowo je ze sobą złączyć. W takim razie mamy tu do czynienia z czemś, co również spotykamy przy zwykłem, logicznem ułożeniu materjału naukowego. Potrzebne w danej chwili elementy trzeba tam także wyłączać ze związku, w jakim znajdują się w poszczególnych przedmiotach nauki, a więc np. w geografji, rachunkach, chemji i t. d. i stworzyć z nich nowe, celowe całości. Wtenczas nawet program, oparty na logicznem ułożeniu materjału, ma pewną wyższość nad projektami: zgóry przygotowuje on bowiem ucznia do tego, że układ jego treści jest logiczny, dokonany według pokrewieństwa treści, a nie według zespołów znajdywanych w życiu; przez to nastawia się jego umysł na łatwiejsze odrywanie poszczególnych elementów od całego logicznego systemu materjału i na tworzenie nowych, życiowych i praktycznych połączeń. Tymczasem projekty, jako oparte na realności życia, eliminują tę przestrogę i nie zwracają uwagi na to, że połączenie treści w nich występujących musi zostać rozdzielone w innych sytuacjach. W ten sposób mogą one łatwo łudzić ucznia swą życiowością i prowadzić go do tego, żeby, kierując się elementami często drugorzędnemi, ale za to wyraźnie mu się narzucającemi, naśladował bezkrytycznie poprzednio wyuczone rozwiązania sytuacyj, w których te elementy występowały. Taką też skłonność spotykamy często u ludzi, którzy całe swoje wykształcenie czerpali z prak-

tyki życiowej i u nich widzimy wyraźnie to niebezpieczeństwo mechanicznego naśladowania poprzedniego swego postępowania, chociaż główne warunki działania teraz się zupełnie zmieniły. Projekt więc wtedy, zamiast lepiej przygotować do trafniejszego przystosowania się zależnie od zmiany sytuacji, może działać ujemnie.

§ 7. Zastosowanie projektów.

Szczególniejsze rozważania nasuwają przykłady projektów, przytoczone przez Stevensona. Jest ich wiele z różnych dziedzin i o różnym charakterze. Często przy nich nasuwają się jednak wątpliwości, czy istotnie spełniają one wszystkie sprawdziany projektów, których wymagał Stevenson poprzednio. Znajdziemy tu projekty, dla których rozwiązania trzeba studjów w podręcznikach, czasopismach lub encyklopedjach, a wtenczas jest wątpliwe, czy nie wprowadzono pierwszeństwa zasad lub podania wiadomości dla nich samych, a nie dla działania (np. str. 236, cel i zadania ogniska domowego, zaczerpnięte z lektury). Są inne, w których odrazu jest widoczne, że plan opracowania pochodził od nauczyciela (np.: jaką rolę odgrywała komunikacja w rozwoju naszego kraju? str. 204). Są tu też wymienione takie, które właściwie stanowią zwykłą, dobrze zainicjowaną lekcję tematową (np.: rozpoczęcie czytania mapy, str. 207).

Ponadto spotykamy w podanych przykładach projektów jeszcze inną trudność. Projekty noszą nazwę od przedmiotów nauczania: mamy więc projekt z zakresu języków, historji, fizyki i t. d. W projekcie, w którym przeważa pewien szczegółowy przedmiot, nazwa zaczerpnięta od tego przedmiotu ma swe uzasadnienie. Lecz nie brak też projektów, w których takiej przewagi jednego przedmiotu niema. Jest to oczywiste, gdy się zważy, że w projektach idzie przedewszystkiem o krzyżowanie się różnych przedmiotów nauki. Takim projektem jest np. projekt „z zakresu matematyki: jakie zagadnienia wiążą się z rozszerzeniem ulicy Kościelnej?" (str. 228). Mógłby to być równie dobrze projekt z zakresu nauki obywa-

telskiej, prawa lub inżynierji. Ta wadliwość nazwy nie jest obojętna; grupując projekty według przedmiotów nauki, Stevenson zaciera ich istotny charakter: dążenie do zniesienia odrębności przedmiotów. Projekt powinien mieć nazwę od swego tematu, nie od przedmiotu, których wyodrębnienie pragnie usunąć.

Pomijając jednak te trudności, które najczęściej wynikają z niecałkiem szczęśliwej definicji, podanej przez Stevensona, w przykładach przez niego podanych możemy dojrzeć wiele charakterystycznych właściwości.

Najpierw niektóre z nich dają nam obraz stosunków amerykańskich. Przecież musi to uderzać czytelnika, gdy spotyka się tak często z faktami, że w zadaniach szkoły współpracują urzędy publiczne, redakcje lub instytucje handlowe i przemysłowe. Młodzież, mając wykonać pewien projekt, czerpie u nich informacje, wysyła swoich delegatów na posiedzenia różnych instytucyj w charakterze doradców, zastępuje urzędy, propagując pewne ideje. Jest tu ścisły kontakt szkoły z jednej strony z instytucjami i urzędami, z drugiej — z szerszem społeczeństwem. Czego nauczyliśmy się w szkole, to oddamy bezpośrednio tym, którzy z pracy szkolnej nie mogliby inaczej korzystać. Projekt jest nietylko jednostką metodyczną, ale także *wychowawczą.* Wszystkie wartości wychowawcze, a zwłaszcza te, które mogą współdziałać w uspołecznieniu ucznia, starają się tu wydobyć z metody projektów.

Porównajmy pod tym względem trzy kolejne projekty: 1. projekt z zakresu obywatelstwa komunalnego, 2. jak zamerykanizować obcokrajowców i 3. projekt kupna placu na boisko (str. 180—195). Są to trzy projekty, wskazujące na coraz głębsze „wciąganie" ucznia w kręgi społeczne. Pierwszy z nich budzi troskę o życie obywatelskie i podniesienie własnego miasta. Wychowawczo działa on, budząc patrjotyzm lokalny. Drugi wysuwa już jedno z zagadnień ogólniejszych, dotyczących całego państwa. Jest to zagadnienie żywe i wciąż dla Ameryki aktualne. Trzeci wreszcie nie odnosi się już do jakiegoś szcze-

głowego zagadnienia państwowego, ale wprowadza uczniów w sferę prawa państwowego. Nie idzie mu już o jednorazowe praktyczne załatwienie się z jakąś sprawą, ale o zrozumienie, że państwo opiera się na powszechnem prawie, które kieruje jego sprawami. Lecz w każdym z tych projektów zosobna znów daje się zauważyć pewne jednolite postępowanie: zawsze wychodzi się od najbliższego otoczenia, od spraw najpierw dotyczących ciaśniejszego kręgu: od samych uczniów lub mieszkańców danej miejscowości, a zkolei przechodzi się do spraw coraz dalszych, ogólniejszych. W ten sposób, nawiązując do początkowo ciasnego, prawie osobistego kręgu, przeprowadza się coraz dalsze i głębsze przenikanie ucznia sprawami państwa. Zaczyna on rozumieć, czem jest jego państwo przez to, że współpracuje w rzeczywistych jego zagadnieniach.

Przyjrzyjmy się zestawieniu projektów z zakresu robót ręcznych (str. 220—227). Dwa podane tu projekty: 1. wielki projekt z zakresu robót ręcznych i 2. zbudowanie i urządzenie domu dla lalek — mają, mimo wielu podobieństw, jeszcze charakterystyczne różnice. W pierwszym z nich idzie o zdobycie warsztatu pracy; na przygotowanie warunków, umożliwiających właściwą pracę, jest tu położony szczególniejszy nacisk. Prace następne, które na tym warsztacie dadzą się wykonać, znajdują się na drugim planie. Jest to projekt przysposabiający pionierów i ludzi, którzy muszą zaczynać z niczego, stworzyć dopiero dla siebie warunki pracy i życia od samego początku. Takich zdobywców nowych terenów pracy szczególnie potrzebuje Ameryka, jako kraj o nieobliczalnych możliwościach gospodarczych. Drugi z tych projektów jest skierowany ku właściwemu wytwarzaniu przedmiotów, a nie ku przygotowaniu dopiero terenu pracy. Jest to projekt przysposabiający pracownika, który warunki i warsztat pracy ma gotowy, a którego zadaniem jest korzystanie z tego warsztatu dla możliwie szerokiej wytwórczości. Projekt ten wychowuje na pracownika żyjącego w warunkach kulturalnych. Nie ciąży na nim obowiązek zaczynania od początku, ale obowiązek możliwie wydatnej i twórczej pracy w korzystnych dla siebie warunkach.

Inne uwagi nasuwa przykład projektu z zakresu biologji: „związek rdzy zbożowej z berberysem" (str. 233). Przebieg jego obejmuje siedem stadjów odnowiednio zaznaczonych w tekście. Początkowe stadja mają charakter czysto teoretycznej nauki: studjuje się biologję rdzy zbożowej z podręczników i czasopism, następnie przystępuje się do rzeczywistego wytępienia berberysu najpierw na podwórzu szkolnem; wszelką reformę należy bowiem zacząć od siebie. Później rozwija się agitację za jego tępieniem w ogrodach i podwórzach prywatnych w mieście, aż wkońcu idea tępienia go zostaje ulegalizowana przez nakaz władzy publicznej i szkoła teraz współdziała z tą władzą. Ten projekt daje obraz postępowania i rozszerzania się wszelkiej idei. Rodzi się ona w umyśle jako twór intelektualny, poczem zaczyna działać w ciasnem kółku najbliższych reformatorów, dzięki ich propagandzie rozszerza się coraz bardziej, aż zwycięża nawet niechętnych i zostaje ujęta w prawo i legalne instytucje. Jest to projekt, który wychowuje na twórców i propagatorów nowych idej.

Oto dla przykładu przytoczyłem projekty, które, oprócz strony dydaktycznej, kryją w sobie różne ideje wychowawcze. Stevenson tej strony wychowawczej projektów nie wydobywa najaw. Ukryła się ona u niego wskutek tego, że realizm życiowy i utylitaryzm projektów zasłania mu je. Podkreślanie realności zagadnień w projektach i ich użytku praktycznego nie pozwala mu dostrzegać głębszego ich znaczenia, tkwiącego w nich mimo wszystko.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, że projekt w przedstawieniu Stevensona jest jedną z form szkoły pracy. Staje się on nią nietylko dzięki jego żądaniu, aby czynność była wykonana całkowicie i aby przez projekt osiągnąć zmianę postępowania. Żądanie pracy, jako zasady dydaktycznej i wychowawczej, która wymaga „uczenia się przez działanie", jest tu w całej pełni zrealizowane. Projekt chce nauczyć i wychować przez rzeczywiste wykonywanie pracy, przez działanie.

Dr. K. Sośnicki.

Z PIŚMIENNICTWA

The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education. The Foundations and Technique of Curriculum-Construction. 2 tomy. Public School Publishing Company. Bloomington, Illinois. 1926.

Zagadnienie tworzenia programów szkolnych w Stanach Zjednoczonych A. P.

Pedagogika europejska naogół bardziej interesuje się zagadnieniem metod nauczania i wychowania, a w ostatnich czasach również formami organizacji szkolnej, niż zasadami programów szkolnych, a tem bardziej pytaniem, jak robić programy szkolne. Inaczej w Stanach Zjednoczonych A. P. Tam zagadnienia, związane z „robieniem programów", w ostatniem zwłaszcza dziesięcioleciu wysunęły się na plan pierwszy. Stwierdza to zupełnie stanowczo taki znawca pedagogicznego świata amerykańskiego, jak E. Hylla [1]. Świadczy o tem niezmiernie bogata literatura amerykańska, poświęcona temu, co tam nazywają: Curriculum-Making (robienie programów).

Zjawisko to ma niewątpliwie różne przyczyny. Główną stanowi najprawdopodobniej ta okoliczność, iż w Stanach Zjednoczonych władze państwowe nie wypracowują dla szkół obowiązujących programów, jak to ma miejsce w starej Europie. Jeżeli programy stanowe istnieją, to są wzorami, mającemi poddawać szkołom pewne myśli, pewien kierunek. Ostatecznie jednak o programach decydują kolegja uniwersyteckie, szkoły lub związki szkolne. Wszelkie zaś próby zwiększenia w tej dziedzinie ingerencji władz stanowych natrafiają na stanowczy opór świata pedagogicznego.

Ten stan rzeczy zmusza pedagoga amerykańskiego do „robienia programów". Narzuca on również amerykańskiemu światu pedagogicznemu pytanie, jak je robić należy, ażeby stąd nie wyniknął chaos, aby programy różnych szkół czyniły jednak zadość pewnym ogólnie obowiązującym zasadom. Pytania trudne, zasadnicze! I znowu nawykłego do ingerencji państwowej europejczyka musi uderzyć to, że w Stanach Zjednoczonych usiłuje je rozwiązać przedewszystkiem inicjatywa prywatna, jednostkowa lub

---

[1] Patrz jego książkę: Die Schule der Demokratie. Berlin—Leipzig. J. Beltz. Str. 135.

zbiorowa. Obok bowiem poszczególnych jednostek sprawą tą zajmują się bardzo skutecznie różne towarzystwa nauczycielskie i pedagogiczne.

Z nich na szczególną uwagę zasługuje Narodowe Towarzystwo Badań nad Wychowaniem (National Society for the Study of Education). Towarzystwo to powstało z dawniejszego Towarzystwa im. Herbarta (National Herbart Society). Zadaniem jego jest posuwać naprzód badania i dyskusje nad zagadnieniami pedagogicznemi. W tym celu odbywa ono co roku zebrania swoich członków i ogłasza roczniki, obejmujące od 250 do 700 stron druku.

Z tych roczników szczególnie dla nas interesujący jest dwudziesty szósty, z 1926 r. Dwa grube tomy, liczące w sumie 685 + XXVI stron druku, poświęcone w całości obchodzącemu nas zagadnieniu. Ich wspólny tytuł: „Podstawy i technika budowania programów". Dzieło to jest jakby kwintesencją dotychczasowych badań najwybitniejszych amerykańskich pedagogów nad zagadnieniami teorji planu nauczania. Bo też powstało ono z ich zbiorowego wysiłku. Geneza jego jest następująca.

W 1924 r. Narodowe Towarzystwo Badań nad Wychowaniem powołało do życia komitet do opracowania zagadnienia tworzenia programów (Committee on Curriculum-Making). W skład tego komitetu weszło dwunastu profesorów pedagogiki, zajmujących się sprawami programów. Ich nazwiska: William C. Bagley, profesor pedagogiki w Teachers College, Columbia University, New York; Franklin Bobbitt, prof. pedagogiki uniwersytetu w Chicago; Frederick A. Bonser, prof. pedagogiki w Teachers College, Columbia University, New York; Werrett W. Charters, prof. pedagogiki uniwersytetu w Chicago; George S. Counts, prof. pedagogiki w School of Education uniwersytetu w Chicago; Stuart A. Courtis, prof. pedagogiki uniwersytetu w Michigan; Ernest Horn, prof. pedagogiki uniwersytetu w Iowa; Charles H. Judd, dyrektor School of Education uniwersytetu w Chicago; Frederick J. Kelly, prof. pedagogiki uniwersytetu Minnesota, Minneapolis; William H. Kilpatrick, prof. pedagogiki w Teachers College, Columbia University, New York; Harold Rugg (przewodniczący), prof. pedagogiki w Teachers College, Columbia University, New York; George A. Works, prof. pedagogiki w Cornell University, Ithaca.

W wyniku przeszło dwuletniej pracy tego komitetu powstało właśnie to dzieło, na które, jak sądzę, warto zwrócić uwagę polskiego czytelnika. Trzy w niem opracowano dziedziny. Po pierwsze, dano historję tworzenia programów w amerykańskich szkołach; po drugie, na podstawie obszernego materjału zobrazowano współczesny stan tej sprawy w Stanach Zjednoczonych; po trzecie, sformułowano zasady, mające obowiązywać przy tworzeniu programów. W anneksach zgromadzono poza tem wiele cennych danych. Między innemi na końcu tomu I podano amerykańską literaturę, dotyczącą tworzenia programów. Jakkolwiek wymieniono tam tylko w y -

brane nowsze prace, bibljografja zawiera 105 pozycyj. Jej wartość podnoszą krótkie notatki o każdej pracy.

Jak stąd widać, dzieło to może oddać nieocenione usługi każdemu, ktoby się chciał zapoznać ze sprawą programów szkolnych w Stanach Zjednoczonych. Jest ono prawdziwą kopalnią materjałów, dotyczących stanu tej sprawy w przeszłości i zwłaszcza obecnie. Poza tem daje ono wyraz poglądom wybitnych pedagogów amerykańskich na zagadnienie, jak programy tworzyć należy.

Nie mogąc omówić tu wszystkich części tej książki, ograniczę się do ostatniej kwestji. Poświęcono jej drugi tom, zatytułowany: „Podstawy tworzenia programów".

We wstępie do niego czytamy: „Najbardziej nam chodziło o osiągnięcie syntezy"[1]. Członkowie Komitetu mieli, oczywiście, na myśli syntezę pomiędzy rozlicznemi poglądami i dążeniami, jakie się objawiały przy tworzeniu programów. Chodziło im o ustalenie pewnych bezspornych zasad; o wskazanie tych wymagań, którym powinien odpowiadać każdy program szkolny w Stanach Zjednoczonych.

Po szeregu posiedzeń udało im się sformułować 58 tez, które wszyscy podpisali. Wynik tem godniejszy uwagi, iż członkowie Komitetu byli reprezentantami najrozmaitszych stanowisk naukowych, społecznych i politycznych. Pomimo przeciwieństw, które się w ostry nieraz sposób zaznaczały na posiedzeniach, uznali oni jednak owych 58 tez za bezsporne. Przytaczam z nich niektóre dla przykładu.

Wybrane tezy.

3. Doniosłe pytanie nasuwa się twórcy programów: — Jaki okres życia ma szkoła uznać za swój cel podstawowy: — życie dorosłych, czy też obecne życie ucznia? — Przy tworzeniu programów trzeba zwracać uwagę na zainteresowania, potrzeby i czynności zarówno dzieci, jak społeczeństwa dorosłych.

4. W przeszłości, a często i obecnie, praktyka szkolna narzucała dzieciom formy myślenia, odczuwania i postępowania ludzi dorosłych. Trzeba przyznać, że najlepsze formy postępowania dorosłych są zarazem celami, do których powinno zmierzać wychowanie dziecka. Jednakże, wybierając drogi, wiodące do tych celów, trzeba się o wiele bardziej niż dotychczas liczyć zarówno z charakterem zainteresowań dziecka, jego potrzeb, uzdolnień i doświadczeń, jak z szerszemi wymaganiami społeczeństwa.

8. Przy wybieraniu i ocenianiu materjału nauczania trzeba z zasady badać zarówno czynności dorosłych, jak czynności i zainteresowania dzieci. Dane z życia dorosłych wskazują, co ma trwałą war-

[1] Part II, str. 5.

tość; dane z życia dzieci wskazują, co się nadaje jako środek wychowawczy w różnych okresach rozwoju dziecka. Zainteresowania dzieci mają wielką doniosłość; skoro jednak ujawnione zainteresowanie nie jest pożądane ze społecznego punktu widzenia, lub niełatwo może być skierowane ku pożądanej społecznie działalności, powinno się je wyeliminować.

9. Trzeba koniecznie podkreślić społeczną naturę jednostki ludzkiej. Staje się ona indywidualnością w najlepszem znaczeniu tego słowa jedynie przez branie udziału w życiu społecznem. Wyrasta na indywidualność, przyswajając sobie rozwinięte w społeczeństwie sposoby postępowania. Niezmiernie wobec tego ważną jest rzeczą, aby jednostka brała skuteczny udział w życiu społeczeństwa.

16. Coraz bardziej trzeba nastawać na to, aby nasze zakłady wychowawcze były tak zorganizowane, aby doprowadzały młodzież do wzrastającego rozumienia zagadnień, praktyk i instytucyj życia społecznego, oraz odpowiedzialności za postęp społeczny. Podczas studjów szkolnych młodzieży powinno się dawać sposobność do zastanawiania się nad temi zagadnieniami i instytucjami, do rozwijania w sobie zdolności do rozumienia innych i tolerancji, oraz do doskonalenia przyzwyczajeń do właściwego postępowania i twórczego wyrażania się nazewnątrz. Wobec tego, że inne czynniki, jak typowy amerykański dom rodzicielski, prasa, kościół, mównica, — nie mogą wywrzeć dostatecznego wpływu w kierunku wychowania społecznego. jest rzeczą poprostu konieczną, aby systematyczne programy naszych szkół uwzględniły w stanowczy sposób zagadnienia życia ekonomicznego, politycznego, społecznego i indywidualnego. Tylko częsta i wyraźna praktyka w jasnem myśleniu i właściwem odczuwaniu tych zagadnień i tematów może usprawnić młodzież do dawania sobie z niemi rady.

22. Podkreślając doniosłość obowiązkowych dla wszystkich części programu, w pełni uznajemy, iż nie można oczekiwać jednakowych postępów od dzieci uczących się szybko i powoli. Program powinien uwzględniać różnice, zachodzące pomiędzy jednostkami. O ile to możliwe przy przepełnionych klasach i wielkiem rozsianiu uzdolnień, program powinien być tak zbudowany, aby uwzględniał kilka różnych poziomów uzdolnień.

28. Program powinien być pomyślany, jako serja doświadczeń i przedsięwzięć, mających dla ucznia jak najbardziej życiowy charakter. Materjał nauczania należy wybierać i organizować z myślą, aby wychowanek rozwinął się na nim do opanowywania sytuacyj życiowych. Młodzież uczy się najskuteczniej i najekonomiczniej, gdy się znajduje w sytuacjach, które ją biorą, które są dla niej w pełni żywotne. To, czego się nauczyła w układzie naturalnym lub podob-

nym do sytuacyj życiowych, najpewniej zczasem objawi się we właściwem postępowaniu. Zadaniem zatem nauczyciela i twórcy programu jest tak wybierać i organizować materjał, aby on usprawnił ucznia do dawania sobie rady w życiu. Uczeń ma dorabiać się tych doświadczeń, przedsięwzięć, ćwiczeń, pracując metodami, wymagającemi jak największej samodzielności i odpowiedzialności.

38. Jednem z głównych zadań szkoły w dziedzinie intelektualnej jest rozwinąć zrozumienie instytucyj, zagadnień i prądów współczesnego życia. Historja świadczy o tem, iż jakkolwiek nastąpiła szybka zmiana warunków życia, to jednak programy miały tendencję do pozostawania w tyle. Na skutek wielkich zmian w życiu współczesnem, daje się obecnie odczuwać w niektórych dziedzinach rzeczywista potrzeba nowej syntezy wiadomości, a w związku z tem, nowego ugrupowania materjału nauczania.

45. W praktyce szkolnej, zarówno w przeszłości jak obecnie, panuje aż nazbyt powszechnie mniemanie, jakoby rewizja programów była zadaniem, które należy spełniać tylko od czasu do czasu. Komitet jest innego zdania. Sądzi on mianowicie, że wobec dynamicznego charakteru współczesnego społeczeństwa, oraz stałego nagromadzania się prawd, dotyczących uczenia się i rozwoju dzieci, władze szkolne i kolegja powinny stale zajmować się badaniem, ocenianiem i sprawdzaniem wartości programów szkolnych, wprowadzaniem do nich nowego materjału i usuwaniem przestarzałego, gdy tylko to jest uzasadnione.

Przytoczone tezy pozwalają się zorjentować w charakterze tej części pracy Komitetu. Jak widzimy, zasady, uznane za bezsporne, mają charakter tak ogólny, iż stosują się do wszystkich niemal rodzajów i stopni szkół elementarnych i średnich. Nie są to jednak normy oderwane od życia. Mamy tu raczej do czynienia z czysto praktycznemi wskazówkami, dostosowanemi do potrzeb amerykańskich szkół i amerykańskiego życia.

Warto pokusić się o scharakteryzowanie ducha, który je przenika. Sądzę, iż jest nim przedewszystkiem dynamizm. Pedagogowie amerykańscy wychodzą z założenia, że życie mknie naprzód z zawrotną szybkością. Chodzi im o to, aby szkoła za niem nadążała. Dlatego też chcą oni z niej zrobić instytucję, znajdującą się w nieustannym i szybkim rozwoju. Ten rozwój musi się, oczywiście, odbywać według pewnych zasad. Ale zasady te są zasadami ruchu, nie zaś trwania w raz osiągniętej równowadze. Tem amerykański pogląd na plan nauczania różni się bodaj najbardziej od europejskiego. Pedagog europejski dotychczas zachował tendencję do uważania programu szkolnego za względnie przynajmniej stały fundament całej pracy szkolnej. Amerykanie chcą z niego uczynić nieustannie rozwijający się zaczyn ruchu.

Bo też i życie amerykańskie jest przedewszystkiem ruchem. „Od

czasów osiedlania się w Ameryce pierwszych kolonistów życie amerykańskie nie było nigdy w zastoju, lecz zawsze było ruchem, rozwojem, postępem. Z każdem następnem pokoleniem tempo tego ruchu stawało się coraz szybsze. Dominującą w niem nutą jest zmiana, przeobrażanie się, przekształcanie. Nowość dnia dzisiejszego jutro już będzie przeżytkiem. Nawet przekonania narodowe zmieniają się w ciągu nocy. Radykalne żądania z 1895 r. są obowiązującemi prawami w 1910 r.... Amerykańskiem tempem jest prestissimo. Potok życia amerykańskiego jest wodospadem"...

Drugim rysem charakterystycznym tez amerykańskich jest ich aktywizm. Chcę przez to powiedzieć, iż chodzi w nich o wychowanie ludzi, którzyby umieli skutecznie pracować i działać wśród nader skomplikowanych sytuacyj współczesnego życia. Człowiek kontemplacyjny nie jest ideałem dla amerykańskich pedagogów. Oni cenią działanie. To też proces kształcenia, ich zdaniem, nie powinien się zatrzymywać na uzbrojeniu wychowanków w wiedzę, na przepojeniu ich kulturą. Oni go przedłużają dalej. Nauczanie zadowala ich dopiero wówczas, gdy z niego wynika nowy sposób postępowania, tak przytem zakorzeniony, aby można było się spodziewać, że nie zawiedzie w odpowiedniej sytuacji życiowej. „Ostatecznym sprawdzianem nauki szkolnej jest ustalenie się właściwego postępowania".

Trzecią wreszcie cechą jest społeczny charakter całego nauczania i wychowania. Szkoła ma wychowywać obywateli amerykańskich, przenikniętych poczuciem odpowiedzialności za postęp amerykańskiego życia. Nie znaczy to jednak, aby miała niwelować indywidualności. Wręcz przeciwnie, autorom chodzi właśnie o to, aby się one rozwijały i krzepły, służąc swemu społeczeństwu. Dążność do uspołecznienia łączy się w ten sposób z troską o rozwój indywidualności. Ani też śladu niema tendencji do zszablonowania programów nauczania powszechnego. Programy te, zdaniem Komitetu amerykańskiego, muszą mieć pewne jądro wspólne. Mówiąc o niem, używają oni terminów: „common materials of curriculum", albo „minimal essentials". Istnienie jednak takiego wspólnego jądra bynajmniej nie wyklucza zróżnicowania programów według uzdolnień uczniów. I owszem, Komitet wyraźnie zaleca, aby programy były przystosowane do kilku różnych poziomów inteligencji.

Tyle o tezach, na które zgodzili się wszyscy członkowie Komitetu. Oprócz nich w drugim tomie omawianego dzieła znajdują się jeszcze indywidualne opinje prof.: Bagley'a, Bobbitta, Bonsera, Chartersa, Counts'a, Courtis'a, Horna, Judda i Kilpatricka. Rzecz cała kończy się referatem prof. Harolda Rugga, który, jako przewodniczący Komitetu, podaje syntezę jego pracy i uwydatnia najważniejsze momenty.

Tak się w ogólnych zarysach przedstawia 26-ty rocznik Narodowego Towarzystwa do Badań nad Wychowaniem. Jest on pracą, wykonaną z imponującym rozmachem, a przytem doskonale zorganizowaną. A jakkolwiek całość przeniknięta jest specyficznie amerykańskim duchem, to

jednak obok rzeczy nie dających się przenieść do starego świata, można w niej znaleźć również dużo wskazówek dla nas zastanawiających i pouczających. *B. Nawroczyński.*

Museum und Schule. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin, Reimar Hobbing, 1930. Str. 152 + XVI tablic.

Książka zawiera odczyty wygłoszone na konferencji zorganizowanej w Berlinie w 1929 r. przez Centralny Instytut dla Spraw Wychowania i Nauczania.

We wstępie Dr. Ludwig Pallat daje historyczny rys rozwoju muzeów: początkowo były to książęce gabinety osobliwości, potem instytuty dla badań naukowych, dzisiaj muszą się stać miejscem kształcenia szerokich mas. Szkoła w ostatnich latach nie użytkowała muzeów należycie i nie przygotowywała przyszłej publiczności muzealnej, wskutek zbyt jednostronnie rozumianej aktywności ucznia i z obawy, aby nie przytłaczać zabytkami wyobraźni i twórczości młodzieży. Wprawdzie niedawno pewien członek Akademji skarżył się, że wycieczki szkolne przeszkadzają mu w pracy, jednakże ruch publiczności w muzeach jest bardzo mały. Czyżby muzea nie były już potrzebne, czy weszliśmy już w epokę tak twórczą, że już ich nie potrzebujemy tak, jak nie potrzebowano muzeów w chwili największego rozkwitu Grecji lub europejskiego średniowiecza? W takim razie należałoby wykazać, że muzea spełniły już swoją rolę przechowania kultury i rozbudzenia sił nowych. Jednakże nie można uwierzyć w ten rozkwit. Mimo wielkiej twórczości współczesnej w zakresie budownictwa i techniki, społeczeństwo współczesne powinno wiele jeszcze czerpać z muzeów, a szkoła powinna je do tego przygotowywać.

Dr. Theodor Ziehen w referacie p. t. „Kształcenie przez oglądanie" (Bildung durch Anschauung) wykazuje konieczność poglądowości w nauczaniu, a co za tem idzie konieczność korzystania z muzeów. Oglądanie polega nietylko na odbieraniu wrażeń zmysłowych, lecz na syntetycznem wiązaniu ich w całość, na ujmowaniu swoistej postaci każdego przedmiotu dzięki odpowiednim procesom spostrzegania i myślenia. Wymaga to samodzielnej pracy wewnętrznej, dzięki której kształcą się władze poznawcze i utrwala się mocno zdobyta wiedza. Muzea stwarzają warunki potrzebne do takiej pracy. Jaki układ jest korzystniejszy: czy ten, w którym przedmioty tworzą taki zespół, jak to bywa w rzeczywistości, czy też układ systematyczny? Układ systematyczny ułatwia chwytanie cech charakterystycznych, podobieństw i różnic, natomiast w układzie środowiskowym, np. w biologji lub w historji, występują jaśniej stosunki wzajemne między danym objektem a jego otoczeniem. Najkorzystniejsze jest stosowanie obu układów. Jest to już częściowo realizowane w ogrodach botanicznych, w których rośliny grupowane są rodzinami, według systematyki,

a także tworzą zespoły reślin łąkowych, alpejskich i t. d. Technika odwiedzania muzeów musi być zmieniona: trzeba zmienić bierne oglądanie na aktywne opracowywanie materjału, konieczne jest szkicowanie, notowanie, przerabianie pytań i ćwiczeń.

Uderza w tym referacie brak gruntownego przemyślenia koncepcji muzeum, odpowiadającego potrzebom nauczania i oświaty. Bo przecież dziś istniejące muzea zawierają zaledwie drobną cząstkę tego, co jest potrzebne do prawdziwie poglądowego nauczania, a układ przedmiotów jest zazwyczaj mieszaniną układu systematycznego i środowiskowego i jest dla celów dydaktycznych przeważnie nieodpowiedni.

Głębiej i szerzej ujmuje zagadnienie Dr. Alfred Kuhn w referacie p. t. „Historyczno-kulturalne znaczenie dzieła sztuki" (Die kulturhistorische Bedeutung des Kunstwerks), chociaż i tutaj nie widzimy wniosków, do których konsekwentne rozwinięcie tezy autora doprowadzićby powinno. Stwierdza on, że zainteresowanie muzeami słabło już oddawna. Już w pokoleniu przedwojennem był pęd do życia, „élan vital" silniejszy, niż zamiłowanie do zbierania i podziwiania rzeczy minionych. Otóż muzea powstawały pod znakiem normatywnej estetyki. Np. zbiory rzeźb greckich były uważane w czasie Odrodzenia za zbiór doskonałych wzorów do naśladowania. Dzieckiem normatywnej estetyki są również galerje obrazów. Dzisiaj jednak wychowywanie młodzieży przy pomocy estetyki normatywnej jest niemożlwe, bo taka estetyka nie istnieje. Nie wierzymy w piękno absolutne, gdyż widzimy, że w różnych krajach i epokach różne bywają ideały piękna. Budzą one w nas oddźwięk, gdy rozumiemy, w jakich warunkach powstały i jak wyrażała się w nich dusza epoki lub ludu, jak odbijały się w nich warunki społeczne i światopogląd współczesny. Ale ani obecne muzea sztuki, ani muzea historyczne nie dają nam do tego odpowiednich materjałów.

Natomiast młodsze muzea prehistoryczne i etnograficzne, nie krępowane normami estetycznemi, postawiły sobie za cel odtwarzanie obrazu minionych lub odległych kultur, odtwarzanie etapów cywilizacji, które ludzkość przeszła. Eksponaty w muzeum etnograficznem powinny „służyć do monograficznego przedstawienia ludu, który je wytworzył, oraz do zestawień porównawczych z innemi ludami", tak aby można tą drogą ujawnić ogólną prawidłowość rozwoju kultury — i to nareszcie przemawia do współczesnego człowieka. Człowiek współczesny nie szuka wzorów w przeszłości. Dumny jest ze swych wynalazków — ale chce zrozumieć „stawanie" się tego, co istnieje dzisiaj. Bada początek i rozwój każdej rzeczy. Nawet osobowość ludzką i instytucję taką, jak państwo, rozpatruje jako produkt wielorakich czynników.

Zainteresowanie ogólnemi prawami rządzącemi rozwojem spoołeczeństw jest dzisiaj żywe i silne. Zasadniczy ton naszej epoki brzmi: „Chcemy wiedzieć, dlaczego jesteśmy tacy, jacy jesteśmy, chcemy wiedzieć, co się

dawniej działo, nie chcemy się uważać za dzieło przypadku, tęsknimy za poznaniem prawa, według którego rozwijaliśmy się historycznie i według którego rozwój po nas odbywać się będzie". Na rozbudzenie tych zainteresowań składa się z jednej strony rozszerzanie się socjalizmu, który kolejne występowanie klas społecznych ujmuje w nieodwołalne prawo historyczne, jak też i zrozumiały opór mieszczaństwa, które w historji szuka argumentów dla utrwalenia obecnego stanu. Ani muzea dzisiejsze, ani też dzisiejsze nauczanie historji nie odpowiadają tej głębokiej potrzebie współczesnych ludzi. Nauczanie historji wymaga również gruntownej reformy. Potrzebne jest nauczanie historji kultury przeprowadzane w muzeum, gdzie uczeń mógłby poglądowo zapoznawać się zarówno z szeregami rozwojowemi, jak i z całokształtem życia poszczególnych epok i krajów (Längsschnitte i Querschnitte, czyli przekroje podłużne i poprzeczne), a przez porównywanie i wnioskowanie dochodzić do abstrakcyj socjologicznych. Niech uczeń dojrzy piętno wspólne w zabytkach pochodzących z tej samej epoki: czy to będą naczynia, czy sprzęty, ubrania, czy budowle, np. surowość wczesnego średniowiecza, przepych Odrodzenia, majestatyczność za Ludwika XVI. Wtedy i dzieło sztuki zrozumie, jako plastyczny wyraz ducha epoki.

Autor stwierdza, że żadne z dzisiejszych muzeów nie nadaje się do takiego nauczania, i proponuje, aby podjąć próbę utworzenia jednego przynajmniej muzeum historyczno-socjologicznego, któreby pokazywało zarówno rozwój poszczególnych narodów, jak też i rozwój poszczególnych elementów życia społecznego, a także materjały do takich zagadnień, jak krzyżowanie się kultur, zasięgi kulturalne, asymilacja i t. d. Muzeum takie mogłoby powstać z odpowiednio wybranych i zestawionych eksponatów, rozrzuconych obecnie po różnych muzeach berlińskich.

Widzimy zatem, że powyższa koncepcja pokrywa się z koncepcją Mundaneum[1], czyli Muzeum Światowego, propagowaną przez Otleta w Brukseli, ale autor jakby nie przemyślał jej do końca. Jest przecież rzeczą oczywistą, że żaden zbiór zabytków, jakkolwiek wybranych i ułożonych, nie może odtworzyć całokształtu ciągów rozwojowych, ani dać całkowitego obrazu kultury w pewnym okresie. We wszystkich dziedzinach potrzebne są kopje i modele, a dla przedstawiania w muzeum stosunków politycznych i społecznych konieczna jest specjalna technika graficznego obrazowania, która czyni w tej chwili wielkie postępy. Autor nie dotyka wcale tego punktu, ani też sprawy możliwości rozpowszechnienia tego typu muzeum, chociaż uważa je za nieodzowne dla nauczania. Ale na to trzebaby porzucić zupełnie koncepcję zbioru zabytków, a wejść na drogę produkowania i reprodukowania objektów muzealnych.

Pozostali prelegenci zajmowali się wyłącznie sprawą użytkowania mu-

[1] Zob. art.: Anna Oderfeldówna, Oświata i muzea, w zesz. 5 i 6, 1930 Oświaty i Wychowania.

zeów dla wychowania estetycznego. Wyjątek stanowi Dr. Adolph Behne, który w referacie „Dziecko a żyjąca rzeczywistość" (Kind und lebendige Gegenwart) twierdzi, że muzea zamykają dziecku drogę do żywej sztuki, tej, która powinna przenikać nasze życie, nasze otoczenie, naszą działalność. Artystycznego rozwiązania domaga się dzisiaj sprawa mieszkania, domu, ulicy, okien wystawowych, ubrania, reklam i t. d. Sztuka jest zadaniem, czynem, celem — musimy dla niej pozyskać młodzież. Otóż młodzież, która przez marmurowe schody wchodzi do muzeum, aby tam podziwiać Velasqueza lub Rembrandta, nabiera przeświadczenia, że sztuka jest czemś odświętnem, uroczystem, co musi wisieć wśród kolumn korynckich za pluszową firanką i niema nic wspólnego z umeblowaniem dwuizbowego mieszkania robotniczego.

Dr. G. F. Hartlaub w referacie p. t. „Artystyczne przeżycie a młodzież" (Kunsterlebnis und die Jugend) stwierdza również, że młodzież dzisiaj mało interesuje się sztuką, natomiast interesuje się namiętnie rozwojem techniki, olbrzymiemi zagadnieniami gospodarczej i politycznej przebudowy, rozpadaniem się dawnych form życia, szukaniem nowej więzi społecznej. W takiej chwili nakazem jest budzenie sił produktywnych, przygotowywanie do samodzielnej twórczości. Sztuka może odegrać w tem wielką rolę, ale pod warunkiem, że damy dziecku sposobność do twórczych przeżyć. Nie marnujmy naturalnej skłonności dziecka do wypowiadania się rysunkiem, a doprowadzimy je do rozumienia dzieł wielkich twórców, przedewszystkiem tych, które odpowiadają prymitywizmowi dziecka. Ale w okresie dojrzewania załamuje się pęd twórczy. Dziecko wątpi w swe siły, poddaje się bezkrytycznie wszelkim wpływom, potrzebuje pomocy intelektualnej. Wtedy trzeba kształcić zdolność sądu, dać podstawę do odróżniania w sztuce rzeczy złych od dobrych. Dojdziemy do tego celu przez omawianie treści i formy dzieł sztuki. Młodzież przedewszystkiem interesuje się treścią: podobnie dla ludzi w średniowieczu rzeźby zapełniające świątynie były obrazkową biblją. Ale dobre omówienie obrazu tak, jakby to była scena teatralna lub opis poetycki, pozwala też ujawnić malarską wartość dzieła, choć o niej bezpośrednio nie mówimy. Rembrandt jest wielkim dramaturgiem i poetą dlatego, że jest wielkim malarzem, i możemy z różnych stron podchodzić do jego twórczości. Jednakże dla wyrobienia sądu artystycznego konieczne jest także uprawianie analizy formalnej, rozwijanie zdolności do krytycznego wczuwania się (kritisches Einfühlungsvermögen). Dzieła współczesnych krytyków i historyków sztuki, jak np. H. Wölfflina, wskazują metody analizy, które można w pewnym zakresie stosować już w szkole. Wymagają one ciągłych porównań i zestawień: zestawiajmy charakterystyczne dzieła różnych epok, obrazy różnych mistrzów traktujące ten sam temat, dzieła mistrza i uczniów i t. d. Przy stosowaniu tej metody nie wystarczy tylko zwiedzanie muzeów, koniecznem uzupeł-

nieniem są pokazy świetlne. Nie trzeba też zapominać o zwiedzaniu wystaw sztuki współczesnej i nowych gmachów.

Prof. Philipp Franck w referacie p. t. „Zwiedzanie muzeów przez uczniów" (Museumbesuche von Schulkindern) wypowiada się za jak najwcześniejszem prowadzeniem dzieci do muzeów. Arcydzieła zostawiają w duszy dziecka ślady nawet wtedy, gdy ich nie rozumie i nie okazuje swych wrażeń. Pokazywanie reprodukcyj nie jest wystarczające. Wybór dzieł zależeć powinien od zainteresowań dzieci, związanych z warunkami lokalnemi, aktualnemi wydarzeniami, od tematów poruszanych na lekcjach historji, przyrody, religji i innych. Oglądane obrazy należy omawiać różnie, zależnie od wieku dzieci. Trzeba usilnie zwracać uwagę starszych na technikę rysunkową i malarską, gdyż jest to szczególnie ważne w szkole powszechnej, kształcącej przyszłych rzemieślników (!). Z tego też względu bardzo ważne jest oglądanie pięknych dawnych naczyń, sprzętów, ubrań i t. d. oraz wytworów sztuki ludowej. Dla szerzenia wpływu sztuki ludowej należy tworzyć muzea sztuki regjonalnej.

Dr. Günter Freiherr von Pechmann w odczycie „Muzea przemysłu artystycznego a rękodzieło naszych czasów" (Kunstgewerbemuseum und Werkschaffen unserer Zeit) podkreśla bardzo mocno znaczenie muzeów przemysłu artystycznego właśnie w chwili obecnej, w momencie chaosu, kiedy prastare podstawy techniczne, gospodarcze i społeczne są do głębi wstrząśnięte. Nie należy kopjować dawnych stylowych przedmiotów, ale kształcić na nich smak, uczyć się odróżniać w sztuce rzeczy wartościowe od bezwartościowych. Trzeba umiejętnie powiązać życie dzieci z tem, co widzą w muzeum — przecież dzieci codziennie używają wytworów rękodzielniczych i przemysłowych — niech nauczą się patrzeć krytycznie na używane sprzęty, naczynia, ubrania.

Franz Hilker (Schule und Museum) mówił o amerykańskich urządzeniach muzealnych, zbliżających muzeum do szkoły: sale wykładowe w muzeum, w których można odpowiednio umieścić badany przedmiot, wypożyczalnie, wędrowne wystawy i t. d. Szkoły korzystają tam z pomocy muzeów przy nauczaniu wszystkich przedmiotów. Współpraca nauczycielstwa z personelem muzealnym jest bardzo silna. Drugiem państwem, w którem istnieje silnie rozwinięta oświatowa działalność muzeów, jest Rosja Sowiecka.

Dr. Frida Schottmüller w referacie p. t. „Oprowadzanie uczniów po muzeum" (Museum und Schülerführungen) daje ogólne wskazówki dla oprowadzających po muzeum. Wskazuje, jakie drogi prowadzą do rozumienia dzieła sztuki.

Docentka Edel Noth (Mit den Kindern im Museum) daje taki przykład pracy w muzeum. Grupa dzieci 10-letnich ogląda obraz Fra Filippo Lippi: Madonna w lesie. Dzieci przez chwilę patrzyły na obraz w ciszy i skupieniu, potem wykonały ruch w powietrzu jakby głaszczący

postać Marji, pochyloną w uwielbieniu, a dalej złożyły ręce, tworząc jakby muszlę, obejmującą leżące dzieciątko. Następnie odwróciły się od obrazu i naszkicowały uchwycone momenty. Oddały je także przy pomocy ruchów całego ciała. Zwrócono ich uwagę na promienną świetlistość świętej grupy, występującej na tle ciemnych skał i drzew w głębi obrazu. Stopniowo dzieci coraz głębiej wnikały w treść, nastrój i charakter obrazu.

Przy końcu książki znajdujemy nadto kilka sprawozdań z pracy z dziećmi w muzeum, dostarczonych przez grupę „Muzeum i Szkoła", zorganizowaną przez Centralny Instytut Wychowania. Widzimy w sprawozdaniach dzieci młodsze, 11—13-letnie, wypowiadające swobodnie swe obserwacje i skojarzenia, które im nasuwają oglądane obrazy. Widzimy też grupę chłopców 18-letnich, którzy poddają gruntownej analizie trzy obrazy Monet'a, aby odpowiedzieć na pytanie: czy słuszny jest zarzut, że impresjoniści odtwarzali przypadkowy wycinek natury, nie dając syntezy, ani konstrukcji artystycznej?

Przytoczę jeszcze charakterystyczny przykład nauczania historji w muzeum. W sekcji starożytnego Egiptu badano kawałek muru pokryty płaskorzeźbami. Dziewczęta (13—15-letnie) stwierdziły, że jest on częścią pośmiertnego przybytku. Omówiły treść płaskorzeźb i po wielkich trudach udało się im ustalić, że przedstawiają one: 1) ludzi, którzy grabiami zgarniają zboże, 2) dwóch ludzi, którzy młócą, 3) dozorcę, który coś zapisuje, 4) kilka osłów przyprowadzonych, 5) osła, na którego mają nałożyć worki z ziarnem, 6) dwóch ludzi, którzy zawiązują pełny worek. Po omówieniu treści nastąpiło badanie techniki płaskorzeźby egipskiej z tej epoki (przy pomocy porównań). Starano się, aby dzieci uświadomiły sobie, jakiemi sposobami egipski rzeźbiarz ożywiał i zapełniał powierzchnię muru. Prace ze starszemi uczniami były w wyższym jeszcze stopniu oparte na naukowej obserwacji, analizie i wnioskowaniu.

Książka „Museum und Schule" jest bardzo niejednolita, zawiera jednak materjał obfity i ciekawy; wyrażają się w niej różne prądy pedagogiczne i społeczne, nurtujące w szkolnictwie i społeczeństwie niemieckiem. *Anna Oderfeldówna.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich oglnokształcących i w seminarjach nauczycielskich. Redaktor: *Kazimierz Pieracki.* Warszawa. Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P. Skł. gł.: Książnica-Atlas.

Rok III. Zeszyt 2 (4). 1931. Treść: Bibljoteka nauczyciela historji: A. Dział dydaktyczny. B. Dział naukowy. — Mapy historyczne. — Tablice historyczne. — Orjentacyjny spis wydawnictw tablic historycznych. — Przykład działowego katalogu tablic historycznych, znajdujących się w obiegu

szkolnym. — Załączniki: *Dr. Juljusz Balicki*, Wytyczne wychowania państwowego w dzisiejszej szkole średniej ogólnokształcącej. — *Anna Baranowska*, Przykład organizacji praktyki pedagogicznej w seminarjum nauczycielskiem.

Rok III. Zeszyt 3 (5). 1931. Treść: Sale gimnastyczne i boiska szkolne (projektowanie, budowa i urządzenie).

Program nauki w publicznych szkołach powszechnych. — Min. W. R. i O. P. — Lwów. P. Wyd. Książek Szkolnych, ul. Kurkowa 21. 1931. Str. 144.

Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Wyd. III. — Min. W. R. i O. P. — Lwów. P. W. K. S. Str. 96.

Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny. Wyd. III. — Min. W. R. i O. P. — Lwów. P. W. K. S. 1931. Str. 89.

Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny. Wyd. V. — Min. W. R. i O. P. — Lwów. P. W. K. S. 1931. Str. 105.

Program gimnazjum państwowego. Wydział matematyczno-przyrodniczy. Wyd. V. — Min. W. R. i O. P. — Lwów. P. W. K. S. 1931. Str. 100.

Stanisław Irzyk. Szczegółowy rozkład materjału naukowego dla publicznych szkół powszechnych 3, 4 i 5 klasowych. Według obowiązujących na podst. Rozp. Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 21 sierpnia 1930 r. zmian w programach (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 8). Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1931. Str. 84.

Przepisy o zaopatrzeniu emerytalnem nauczycieli i funkcjonarjuszów państwowych. Zestawił i objaśnił oraz skorowidzem zaopatrzył *Stanisław Marszałek*, radca min. Min. W. R. i O. P. — Warszawa. Nakł. Związku Nauczycielstwa Polskiego. Skład gł. w „Naszej Księgarni". 1931. Str. 239.

Pamiętnik Wyższej Szkoły Nauk Społecznych i Ekonomicznych w Łodzi. Praca zbiorowa pod redakcją Jana Augustyniaka, nakładem Koła B. Słuchaczów i Absolwentów W. Szkoły N. Sp. i E. w Łodzi. 1931. Str. 51.

Sergjusz Hessen. Podstawy pedagogiki. Z rękopisu drugiego wydania oryginału rosyjskiego przełożył i bibljografją polską uzupełnił Dr. Adam Zieleńczyk. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok. VI. Nr. 25, 26 i 27. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1931. Str. 430.

I. *Z. Mysłakowski*. Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. II. Materjały. — Wydawnictwo Naukowego Towa-

rzystwa Pedagogicznego. — N. T. P. Komisja Socjologiczna. — Nakł. N. T. P. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica-Atlas. Warszawa—Lwów. 1931. Str. XV + 362.

Dr. S. Stendig. Współczesna rodzina wielkomiejska w świetle socjologji wychowania. (Studjum krytyczne). — Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego" Nr. 5 i 6 z r. 1931. — Kraków. Skład gł.: Dom Książki Polskiej, Warszawa. 1931. Str. 32.

Dr. Mieczysław Kreutz. Rozwój psychiczny młodzieży. — Współpraca Domu i Szkoły w Dziele Wychowania Młodzieży. Biblj. wyd. star. Stow. Dyrektorów Pol. Szk. Średnich Państw. pod red. Dr. E. Łozińskiego. Nr. 6. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1931. Str. 75.

Józef Fanciulli, prof. uniw. w Medjolanie. Czar dziecięctwa. Autoryzowany przekład z włoskiego przez Elestę. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok VI. Nr. 24. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1931. Str. 167.

Leopold Blaustein. Przedstawienia imaginatywne. Studjum z pogranicza psychologji i estetyki. — Wyd. Pol. T-wa Filozoficznego we Lwowie. — Lwów. Nakł. P. T. F., 1930. Str. 64.

Leopold Blaustein. Przedstawienia schematyczne i symboliczne. Badania z pogranicza psychologji i estetyki. — Studja Humanistyczne. Tom 1. — Lwów. Nakł. Przeglądu Humanistycznego. 1931. Str. 144.

Dr. Decroly i M-lle Monchamp. Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych. Przyczynek do pedagogiki niedorozwiniętych i małych dzieci Przekład Heleny Berggruenerowej, wstępem opatrzyła Dr. Marja Grzegorzewska. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 10. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1931. Str. 99.

Zastosowanie zasady koncentracji w oddz. IV szkoły powszechnej. (Rozkład materjału nauczania z podziałem na miesiące i tygodnie). — Sekcja Pedagogiczna Wileńskiego Okręgu Związku Naucz. Polskiego. — Wilno. Wyd. „Spraw Nauczycielskich". Nakł. Wil. Okręgu Zw. Naucz. Pol. 1931. Str. 64.

Dr. Piotr Macewicz. O zawodzie farmaceuty. — Bibljoteczka „Młodej Farmacji". Tom 3. — Warszawa. Nakł. „Młodej Farmacji". 1931. Str. 10.

KRONIKA

PRZEMÓWIENIE PRZEZ RADJO P. MINISTRA W. R. I O. P.

W dniu 4 września 1931 r. P. Minister W. R. i O. P. Janusz Jędrzejewicz wygłosił przez radjo przemówienie, poświęcone pamięci tragicznie zmarłego ś. p. Tadeusza Hołówki. W przemówieniu swem P. Minister podkreślił piękno duchowe i kryształowość charakteru tego, który „czuł i wiedział, że zadaniem jego jest działać, zmieniać istniejący stan rzeczy na lepszy, szlachetniejszy" i który złożył swe życie na ołtarzu wielkiej idei.

Odtworzywszy działalność ś. p. Tadeusza Hołówki poprzez walkę o rozbicie caratu i zmaganie się z marazmem niewoli w czasach przedwojennych, poprzez bohaterską epokę legjonów i wszystkie tego życia wzniosłe momenty, aż do chwili ostatniej, aż do ofiarnej pracy w wolnej i niepodległej Rzeczypospolitej, zwrócił się P. Minister z apelem do młodzieży polskiej.

Apel ten to gorące wezwanie, by każdy chłopiec w Polsce poznał życiorys ś. p. Tadeusza Hołówki. By zapatrzony w ten świetny wzór wychowawczy, uczył się kochać ludzi, Ojczyznę i świat cały, by pojął, co znaczy największa ofiarność i najgłębsza wiara w wielką sprawę.

By ujrzał, jakim był człowiek, co prawdę i piękno w duszy swej nosił i „żeby w tęsknocie do wielkości, która w każdej szlachetnej duszy się odzywa, pomyślał sobie: chciałbym być podobny do Tadeusza Hołówki".

ANKIETA SZKOLNA

W numerze 248 r. b. „Gazety Polskiej" została ogłoszona następująca ankieta na temat ustroju szkolnictwa w Polsce:

1. Ile lat ma trwać obowiązek szkolny i w jakich granicach winien się zamykać wiek szkolny uczniów?

2. Czy czas trwania obowiązku szkolnego oraz granice wieku szkolnego mają być identyczne dla wsi i miast — czy też należałoby przeprowadzić tutaj odpowiednie różniczkowanie pod kątem potrzeb wsi i miasta?

3. Ile lat nauczania winna obejmować szkoła powszechna?

4. Czy dotychczasowa organizacja szkoły powszechnej nie budzi zastrzeżeń i jakie, i czy organizacja szkoły powszechnej winna być identyczna dla wsi i miast? W jakim kierunku należałoby organizację szkoły powszechnej zmienić?

5. Czy program szkoły powszechnej odpowiada potrzebom życia współczesnego? Przedewszystkiem zaś czy jest on dostosowany do wymogów wsi i miast?

6. Na ilu latach szkoły powszechnej powinna się opierać szkoła średnia?

7. Czy projektowaną pięcioletnią szkołę średnią można uznać za wystarczającą i czy nie należałoby liczby lat zwiększyć, przyjmując do I klasy młodzież nie 13-letnią, lecz młodszą; czy nie należałoby dążyć w szkole średniej ogólnokształcącej do utworzenia dwóch koncentrów nauki, umożliwiających pewnej ilości młodzieży wcześniejsze przejście (bez egzaminu dojrzałości lub też z t. zw. małą maturą) do innego typu szkół lub do zawodów praktycznych?

8. Czy stosowany obecnie podział na typy jest zgodny z potrzebami życia, oraz czy selekcja odbywa się we właściwym czasie (odpowiadającym należytemu dojrzeniu zdolności i zamiłowań uczniów)?

9. Czy programy i metody nauczania w szkole średniej odpowiadają potrzebom współczesnego życia — względnie, w jakim kierunku należałoby przeprowadzić racjonalne zmiany w tym zakresie?

10. Czy obecny system kształcenia nauczycieli (seminarja, kursy nauczycielskie, pedagogja) nie budzi zastrzeżeń — ewentualnie, jak należałoby go zreformować?

11. Na ilu latach szkoły powszechnej (ew. średniej) powinna się opierać szkoła zawodowa?

12. Czy obecna organizacja szkół zawodowych odpowiada potrzebom współczesnego życia?

13. W jakim kierunku powinna pójść ewentualna reorganizacja szkolnictwa zawodowego?

14. Jakie zastrzeżenia i postulaty wysuwają się w zakresie szkolnictwa wyższego?

ODSŁONIĘCIE POMNIKA JANA KOCHANOWSKIEGO W LUBLINIE

Dnia 27 września odbyło się w Lublinie uroczyste odsłonięcie pomnika Jana Kochanowskiego na Starym Rynku przed gmachem dawnego Trybunału, gdzie poeta życie zakończył. Pierwsze dłuższe przemówienie wygłosił przewodniczący komitetu budowy pomnika prof. dr. Zygmunt Kukulski, wskazując na wielką postać Jana Kochanowskiego, który słowem swojem zaważył na dziejach polskiej myśli aż po dzień dzisiejszy. Jest on dla poezji tem, czem dla Państwa Polskiego był król Batory.

Po tem przemówieniu P. Minister W. R. i O. P. J. Jędrzejewicz dokonał odsłonięcia pomnika, poczem wygłosił następujące przemówienie:

„Czcimy nietylko ludzi czynu, czcimy również i ludzi słowa. Narówni z tamtymi prowadzą oni naród na wielkiej drodze jego przeznaczenia. W słowie bowiem zaklęta jest myśl, która szuka i znajduje, w słowie zaklęte jest uczucie, które przed człowiekiem życie nowe otwiera. Człowiek słowa, artysta, daje myślom i uczuciom formę piękna, dając nam piękno słowa, wzbogaca nasz język, czyni go potężniejszem, giętszem narzędziem ludzkiego ducha. Mody i upodobania literackie mijają, ale praca artystów

nie idzie na marne. Spadek po nich jest wieczny i ulec nie może roztrwonieniu, albowiem nazawsze pozostaje ich wpływ na język, który ci wielcy szlifują jak djamenty i przekazują pokoleniom jako skarb największy — mowę ojczystą. Kochanowski jest jednym z największych twórców języka polskiego. Ten wielki poeta, którego Treny dotychczas nas tak wzruszają, jakby z pod pióra współczesnego pisarza spłynęły, z pierwotnej dość jeszcze polskiej mowy zrobił przepyszny, skończony, posłuszny każdemu drgnieniu serca, każdemu falowaniu myśli — język literacki. Dzień dzisiejszy jest świętem poezji, które zebrane tu tłumy winny pieczołowicie zachować w pamięci. Albowiem poezja polska zasłużyła się narodowi polskiemu w mrocznych latach jego niewoli, bardziej zapewne, niż innym narodom. W szeregu świetnym wielkich poetów polskich Kochanowski był pierwszym i jednym z największych. Ale dzień dzisiejszy jest również świętem młodzieży i to jest naszą radością i naszą dumą. Oto powstał pomnik, postawiony ze składek przedewszystkiem młodzieży szkolnej. Młodzież, która daje tak piękny wyraz swej miłości dla ojczystego języka i dla ojczystej poezji, młodzież ta napewno wyrośnie na obywateli, którzy będą umieli kraj swój kochać, służyć mu i służbie tej dać tak niewątpliwy wyraz, jak niewątpliwym wyrazem ich patrjotycznych uczuć jest ten pomnik, który w tej chwili imieniem Rządu odsłaniam".

Po przemówieniu P. Ministra, ks. biskup Fulman dokonał aktu poświęcenia pomnika. Zkolei dokonano uroczystości przekazania pomnika przez komitet budowy miastu Lublinowi w ręce p. komisarza Piechoty, który, przyjmując go, przyrzekł nad nim opiekę ku pamięci następnych pokoleń.

Po przemówieniu przedstawiciela młodzieży, złożeniu licznych wieńców i odśpiewaniu pieśni przez chóry szkolny i chór „Echo", nastąpiła defilada młodzieży szkół średnich, powszechnych i zawodowych przed P. Ministrem.

WYCIECZKA PROFESORÓW I STUDENTÓW FRANCUSKICH DO POLSKI

Zainteresowanie do Polski, budzone pośród młodzieży francuskiej przez towarzystwo „Amis de la Pologne", jego liczne kółka szkolne i wydawane przezeń publikacje i czasopisma (dla młodzieży: „Notre Pologne"), nietylko nie słabnie, lecz coraz więcej wzrasta. Samorzutnie organizują się wycieczki celem naocznego poznania kraju, o którym przed wojną nie wiedziano wiele zagranicą.

I tego roku zorganizowała się pod opieką wymienionego towarzystwa wycieczka, złożona z profesorów, nauczycieli i studentów w liczbie przeszło 20 uczestników z najrozmaitszych stron Francji, nawet z Algieru. Był wśród nich także inspecteur d'académie p. Thierry z Limoges, interesujący się szkolnictwem polskiem. Wycieczka zwiedziła w czasie od 17 sierpnia do 2 wrześ-

nia b. r. Poznań, Gdańsk, Gdynię, Warszawę, Lwów, Kraków, Zakopane, Morskie Oko i przez Tatry i Wiedeń wróciła do Francji. Starsi podziwiali rozpęd i wolę do życia naszego Państwa, uważając — jak mówili — Gdynię za symbol szybkiego dźwigania się i rozbudowy wskrzeszonej Polski. Młodsi gromadzili zapasy wrażeń i emocjonalnych pierwiastków, które w postaci wspomnień pozostaną im niewątpliwie przez całe życie i niejednokrotnie może wywrą wpływ na przyszłe postanowienia. Wszyscy zapowiadali, że po powrocie do Francji szerzyć będą uznanie dla Polski.

W Warszawie zwiedzili — prócz zabytków naszej kultury — także: Muzeum Oświaty i Wychowania, gimnazjum im. Stefana Batorego, Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych oraz Instytut Wychowania Fizycznego na Bielanach, wyrażając swoje niekłamane przekonanie, iż pod względem postępu na polu szkolnictwa w niejednem wyprzedziliśmy Francję.

W organizacji przyjęcia wycieczki obok innych instytucyj współdziałało Ministerstwo W. R. i O. P. oraz Kuratorja Okręgów Szkolnych w Poznaniu, Toruniu, Warszawie, Lwowie i Krakowie przez swych przedstawicieli.

PROFESOROWIE SZKÓŁ WYŻSZYCH ZAGRANICZNYCH W POLSCE

W drodze do Rosji Sowieckiej, na VII Międzynarodowy Kongres Psychotechniczny w Moskwie, zatrzymali się w Warszawie w dniach 3 i 4 września b. r. profesorowie szkół wyższych zagranicznych, a mianowicie: dr. Ed. Claparède, profesor psychologji na uniwersytecie genewskim, p. Henri Piéron, profesor psychologji w Collège de France w Paryżu, p. C. A. Ferrari, profesor psychologji na uniwersytecie w Bolonji, Miss Macnaughton z Instytutu J. J. Rousseau w Genewie, p. Ehenger, kierowniczka laboratorjum psychotechnicznego w Bazylei, p. Weinsberg, b. asystentka prof. Lahy'ego.

Goście zwiedzili Biuro Badań Psychotechnicznych Ministerstwa Komunikacji, Nowy Świat 14 (kierownik: dr. H. Targoński). Oglądali tu m. i. przyrząd do testu przetaczania i przyrząd do badania inteligencji technicznej pomysłu inż. Wojciechowskiego, dynamograf Henry'ego, tachistoskop Schultego, przyrząd do badania umiejętności regulowania ruchu przez hamowanie, tachodometr do badania oceny ruchu i odległości ruchomych ciał.

Zkolei udali się zwiedzający do Instytutu Psychotechnicznego „Patronatu nad Polską Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową" przy ul. Mokotowskiej 51/53.

Instytut ten, przeznaczony dla badań przydatności kandydatów do rozmaitych zawodów rzemieślniczych, opiekuje się stale przedzielonemi mu kilkoma szkołami zawodowemi w Warszawie i na zasadzie zarządzenia Ministerstwa Robót Publicznych przeprowadza badania przydatności kandydatów na szoferów. Liczba badanych dochodzi do 5.000 rocznie.

W Instytucie tym zapoznano się naprzód z salką, urządzoną specjal-

nie do badań psychologicznych zbiorowych, a następnie obejrzano salę, przeznaczoną do badania czuć, gdzie umieszczone są liczne aparaty do badania wzroku, słuchu, dotyku, smaku i węchu. W sali drugiej oglądano przyrządy specjalne do badania sprawności zawodowych, jak np. współpraca rąk i wzroku, umiejętne i trafne uderzanie młotkiem, odporność na monotonję czynności, szybkość ruchów ręki i t. p. Tu też goście specjalnie zainteresowali się ciekawym przyrządem inwencji dr. Macewicza, asystenta Instytutu, t. zw. kwantometrem, do mierzenia pracy wykonywanej przy obracaniu korbą aż do zmęczenia, jak również uzyskanemi rezultatami z przedsięwziętych badań eksperymentalnych z tego zakresu. Profesor Claparède zwrócił się przy tej sposobności do dr. Macewicza z propozycją dostarczania dla „Archives de Psychologie" skrótów prac psychologicznych i psychotechnicznych, wydawanych w Polsce. Takie samo było życzenie prof. Piéron'a. W następnej sali, przeznaczonej głównie do mierzenia reakcyj psychomotorycznych, oglądano chronoskopy dawniejsze i nowe, przyrząd Beyne'a i Béhague'a, taki sam jak w Pracowni Kolejowej, przyrząd dr. Macewicza do mierzenia reakcyj słuchowych, wzrokowych i dotykowych, wreszcie aparat Pautze'go z poziomym ekranem do badania kierowców samochodowych. Wielu z gości próbowało wykonywać funkcje badanego kierowcy. Pozatem goście zwiedzili bibljotekę Instytutu Psychotechnicznego, która posiada bogaty zbiór książek i czasopism z dziedziny psychotechniki i psychologji.

Wreszcie zwiedzono pracownię psychotechniczną miejską przy ul. Sosnowej 4, kierowaną przez prof. St. Baleya, oraz pracownię biologji eksperymentalnej im. Nenckiego Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, przy ul. Śniadeckich 8.

W dwóch dłuższych objazdach po mieście pokazano gościom Warszawę. Pierwsza przejażdżka prowadziła przez most Poniatowskiego do parku Paderewskiego, przyczem udzielono bliższych objaśnień co do postaci ks. Poniatowskiego. Druga przejażdżka dawała obraz całej prawie Warszawy, jej arteryj komercjalnych, placów, gmachów, pomników, zabytków i t. d.

Nadmienić trzeba, że prof. Claparède już w liście z Genewy prosił o ułatwienie uczestniczenia w seansie u inż. Ossowieckiego, którego metapsychicznemi zdolnościami żywo się zainteresował. *E. A. K.*

DZIAŁALNOŚĆ GRUPY NA RZECZPOSPOLITĄ POLSKĄ ŚWIATOWEGO ZWIĄZKU KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH [1]

W działalności Grupy na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych, w okresie od chwili jej powstania (1. III) do wrze-

[1] Zob. komunikat w zesz. 6 Oświaty i Wychowania str. 587—8.

śnia r. b., na pierwszym planie należy postawić przygotowanie materjałów do Międzynarodowej Konferencji Oświatowej, która odbyła się w Wiedniu (od 17 do 22 sierpnia r. b. włącznie) i wzięcie w niej udziału przez przedstawicieli Grupy pp. A. Konewkę i Z. Kobylińskiego[1]. Pozostali delegaci Grupy, pp. K. Korniłowicz, J. Mikułowski-Pomorski i N. Perzyński, wybrani do Rady Światowego Związku, której posiedzenia odbywały się w trakcie konferencji, nie mogli przybyć do Wiednia.

Program konferencji obejmował dwa zagadnienia: „Bezrobocie a oświata dorosłych" oraz „Radjo a oświata dorosłych". Ze względu na to, że dotychczas akcja wykorzystania bezrobocia dla celów oświatowych nie była w Polsce prowadzona, dostarczono w odpowiedzi na rozesłaną uprzednio z Centrali ankietę jedynie danych liczbowych ilustrujących stan bezrobocia w Polsce. W trakcie konferencji p. A. Konewka przewodniczył na jednem z posiedzeń, na którem omawiane było zagadnienie: „Bezrobotni a oświata dorosłych".

Prac przygotowawczych do Konferencji Radjowej na propozycję Grupy podjął się Instytut Oświaty Dorosłych. W wyniku narady oświatowców, zwołanej przez powyżej wspomniany Instytut, został ustalony temat przedstawionego ze strony polskiej referatu: „Radjo w oświacie wiejskiej". Referat ten, opracowany przez Komisję Radjofonji Rolniczej przy Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, został wygłoszony przez p. Z. Kobylińskiego. Projektowane są zebrania sprawozdawcze z obu działów konferencji wiedeńskiej, na których treść referatów i przebieg obrad będą obszernie omówione.

Komitety doradcze (bibljoteczny, radjowy, muzealny i t. p.), w skład których weszli zaproszeni przez Centralę przedstawiciele z Polski, nie ujawniły szerszej działalności poza rozesłaniem przez niektóre z nich ankiet, jak np. w sprawie muzeów i radja. Do Komitetu Oświaty Wiejskiej, poza osobami wymienionemi w pierwszym komunikacie, zostali zaproszeni pp. J. Lutosławski i Z. Kobyliński. Komitet Badania Analfabetyzmu, którego ośrodek znajduje się w Polsce, po uzgodnieniu z Centralą tekstu ankiety w sprawie analfabetyzmu przystępuje do wydania jej w druku.

Poza tem z Centrali Światowego Związku nadesłano ankietę pod tytułem: „Stosunek Państwa do oświaty dorosłych". Informacyj na pytania zawarte w części I ankiety (prawodawstwo, administracja, inspekcja, finanse i t. p.) udzielił Wydział Oświaty Dorosłych Ministerstwa W. R. i O. P. Instytut Oświaty Dorosłych podjął się zebrania i opracowania materjałów oświetlających zagadnienia wysunięte w części II ankiety, a mianowicie: Czy powinny być podjęte starania, aby władze ustawodawcze były dokładnie informowane o rozwoju oświaty dorosłych? Czy istnieją dane, na podstawie których można określić, jakie jest ogólne ustosunkowanie Państwa do oświaty dorosłych i jakie są ogólne zasady udzielania subsydjów?

---

[1] Zob. sprawozdanie w zesz. 7 Oświaty i Wychowania, str. 692—3.

Jaki powinien być wzajemny stosunek Państwa i oświaty dorosłych, biorąc pod uwagę dodatnie i ujemne strony kontroli Państwa nad oświatą dorosłych?

MIĘDZYNARODOWY KONGRES FEDERACJI ZWIĄZKÓW NAUCZYCIELSKICH W STOKHOLMIE

Tegoroczny kongres Federacji, która nosi oficjalną nazwę: „Federation Internationale des Associations d'Instituteurs", odbył się w dniach od 13 do 17 sierpnia b. r. w Stokholmie. Przypomnieć należy, że Federacja jest zrzeszeniem organizacyj nauczycielskich, chcących poprzez szkołę i nauczyciela służyć szczytnej idei reprezentowanej przez Ligę Narodów. Obejmuje obecnie 26 związków nauczycielskich z 19 państw europejskich z liczbą członków 607.000.

Program obrad obejmował — poza sprawozdaniami sekretarzy z działalności Federacji w ciągu roku i dyskusją nad nią — dwa zagadnienia, mianowicie: 1) problem szkół dokształcających dla dziatwy po ukończeniu obowiązkowej szkoły powszechnej i 2) problem przysposobienia wojskowego w szkołach publicznych ze stanowiska pacyfikacji świata.

Z działalności Federacji, ujętej w sprawozdaniu, zasługuje na uwagę umiejętne dążenie do nawiązania stosunków z organizacjami nauczycielskiemi wszystkich państw, rezultatem czego było przystąpienie do Federacji w ostatnim roku nauczycielstwa Norwegji, a nawiązanie stosunków z nauczycielstwem Hiszpanji i Finlandji oraz współpraca ze „Światowym Związkiem Stowarzyszeń Pedagogicznych" (World Federation of Education Association), następnie organizowanie między poszczególnemi krajami wymiany na czas wakacyj młodzieży i nauczycieli, współudział przy wydawaniu czasopisma w obrazach „A—Z" dla młodzieży, redagowanego w czterech językach, a służącego przez ułatwienie poznania kultury i życia różnych narodów idei zgodnego współżycia. Badając możliwości opracowania książki historji międzynarodowej, któraby bezstronnie przedstawiała dzieje wszystkich narodów i dorobek, jaki wniosły one do ogólnoludzkiego skarbca kultury, natrafiono na wydaną obecnie w Anglji książkę Heleny Coske (Oxford University Press) „Classbooks of World History", która do pewnego stopnia odpowiadałaby intencjom Federacji i dlatego zostanie rozesłana sfederowanym Związkom Nauczycielskim do przestudjowania i wyrażenia opinji. W sprawie wydania zbioru obrazów historycznych, któreby dawały w przekroju historję kultury wszystkich narodów, prowadzone są również dalej prace na podstawie odpowiedzi, otrzymanych przez Wydział Federacji na rozesłaną ankietę.

Nad sprawozdaniem generalnego sekretarza Dumas'a i w związku z pracami Federacji, mającemi służyć wspieraniu i szerzeniu idei pokojo-

wego współżycia narodów, rozwinęła się wielogodzinna dyskusja, wynikająca z istotnej i szczerej troski, by te przez nas wychowywane miljony młodzi przeniknęła wiara w możność zgodnej współpracy dla szczęścia i kulturalnego rozwoju ludzkości oraz zdecydowana wola załatwiania międzynarodowych konfliktów na sprawiedliwej drodze pokojowej. Dyskusję podnieciła do pewnego stopnia deklaracja delegacji niemieckiej, która, tłumacząc przybycie tylko dwóch delegatów niemieckich, zamiast sześciu uprawnionych, nadzwyczaj ciężkiem położeniem finansowem Niemiec, zobowiązującem do najdalej posuniętej oszczędności nietylko państwo, ale i wszystkich obywateli, uderzyła w strunę polityczną, ukazując jako przyczynę tego ciężkiego położenia brak zaufania między państwami, wynikający rzekomo z niesprawiedliwego, nakładającego na Niemcy nadmierne ciężary traktatu wersalskiego, „wersalskiego dyktanda", które „pogrąża narody w coraz to większą nędzę".

Delegacja polska przeciwstawiła się deklaracji niemieckiej, wysuwając tezę, że przedewszystkiem Federacja, jako apolityczna organizacja zrzeszeń nauczycielskich, nie jest areopagiem do osądzania, czy pokój wersalski był dla Niemców niesprawiedliwy i czy on jest przyczyną obecnej sytuacji politycznej i gospodarczej Europy, nie może więc przyjmować w tym duchu zredagowanej deklaracji. Nadto ciężkie położenie gospodarcze i finansowe nie jest specyficznem zjawiskiem niemieckiem, ale obejmuje szereg krajów i państw, i nie jest rzeczą kongresu Federacji Nauczycielskiej tem się zajmować, choćby przez wysłuchiwanie kolejnych deklaracyj, gdyż cel Federacji służenia idei pokoju poprzez szkołę nakłada na kongres obowiązek omawiania dróg i środków, jakich należy dostarczyć albo też wskazać nauczycielowi, aby w codziennej swej pracy szkolnej mógł realizować szlachetne intencje wielkiej idei.

Stanowisko polskie w mniej lub więcej określonej formie poparły i inne delegacje, zaskoczone deklaracją niemiecką. W rezultacie ożywionej wymiany myśli i zapatrywań przyjął kongres nie deklarację niemiecką, ale rezolucję francuską delegata Delmas'a treści następującej: „Konferencja Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich oświadcza, że popierać będzie wszystkiemi swemi środkami wszelką pracę i wysiłki, mające na celu przekonanie opinji publicznej o konieczności międzynarodowego rozwiązania obecnego kryzysu gospodarczego i przyśpieszonego rozwiązania zagadnienia rozbrojenia. Kongres zobowiązuje sfederowane organizacje nauczycielskie do uczynienia wszystkiego dla nich możliwego, aby mająca się odbyć konferencja rozbrojeniowa (ograniczenia zbrojeń) dała dodatnie wyniki, i zaleca w tym celu szczególnie metodę publicznych rezolucyj, któreby przekonały wszystkie rządy o zdecydowanej woli ludów pokojowego współżycia". Delegacja polska postawiła dodatkowy wniosek, aby Federacja po porozumieniu się z Ligą Narodów wystąpiła do wszystkich rządów z propozycją przeprowadzenia powszechnego plebiscytu na

temat: „wojna i pokój, za czy przeciw", bo wynik plebiscytu byłby wyrazem woli ludów, a zarządzenie go dowodem dobrej woli rządów w kierunku usłyszenia ogólnej opinji krajów. Wniosek przekazano, zgodnie z życzeniem wnioskodawców, Wydziałowi Federacji.

Następnie przystąpił kongres do obrad nad przewidzianemi programem tematami. Najpierw omówiono sprawę szkół uzupełniających dla dziatwy po skończeniu szkoły powszechnej. Na podstawie zebranych materjałów ze wszystkich krajów europejskich, których nauczycielstwo należy do Federacji, referent p. Lapierre z Paryża rozwinął główne myśli zagadnienia. Wychodząc z uchwał zeszłorocznego kongresu Federacji w Pradze, gdzie ustalono zasadnicze linje całokształtu szkoły obowiązkowej i jednolitości organizacji szkolnej, wskazał na konieczność wyrażenia przez Federację opinji co do dokształcania młodzieży w wieku poszkolnym. Okres poszkolny podzielił na dwa odcinki: od 13 albo 14 roku życia do 16 i od 16 do 18. Pierwszy odcinek zazębia się w niektórych krajach nawet z wiekiem obowiązku szkolnego, którego przedłużenia do 15 albo 16 roku życia domagają się już nietylko koła pedagogów i psychologów, ale, ze względu na wzrastające bezrobocie, także i pewne koła społeczne. Domagają się tego także organizacje robotnicze, bo zależy im na lepszem przygotowaniu młodzieży do życia zawodowego i społecznego, gdyż wyższy poziom wykształcenia wytworzy też ogólny wyższy poziom społeczny sfer robotniczych. Szkoła uzupełniająca niezbędna jest zarówno w krajach wysokouprzemysłowionych, jak i rolniczych. Kongres dał wyraz swemu stanowisku w tej sprawie, przyjmując następującą rezolucję: „Związki Nauczycielskie, zgrupowane w „Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs", uważając się za wyrazicieli opinji publicznej różnych krajów i podkreślając wolę współdziałania w realizacji programu oświaty powszechnej, przystosowanej do współczesnego życia, domagają się dla wszystkich dzieci skierowanych do terminu lub praktyki opartej na doświadczeniu w pracy rolnej, przemysłowej, handlowej lub zarobkowej: 1) obowiązkowego kształcenia dopełniającego dla młodszej dziatwy — po szkole powszechnej (do 16 roku życia) w celu zdobycia kultury, obejmującej wykształcenie ogólne i wyćwiczenie zawodowe; 2) obowiązkowego kształcenia poszkolnego dla starszej młodzieży (od 16 do 18 roku życia), dostępnego również dla dorosłych, którego zadaniem byłoby utrzymanie i pogłębienie kultury ogólnej, intelektualnej, moralnej, obywatelskiej i zawodowej, oraz zdobycie wiedzy teoretycznej i praktycznej, niezbędnej w życiu".

Drugim tematem obrad było zagadnienie przysposobienia wojskowego w szkołach. Podobnie jak pierwszy temat, poprzedziło i ten zebranie materjału przez rozesłaną do Związków ankietę. Zagadnienie to wysunęła delegacja niemiecka, twierdząc, że, podczas gdy Niemcom traktat wersalski ogranicza zupełnie utrzymanie odpowiednich sił zbrojnych, to inne państwa nietylko utrzymują w dowolnej ilości armje, ale nawet militaryzują mło-

dzież w szkołach, co służy w ostatecznym celu przygotowaniu do wojny. Wychodząc z pedagogicznych i pacyfistycznych przesłanek, nauczycielstwo zrzeszone w Federacji uznało w zasadzie za słuszne przeciwstawienie się militaryzacji młodzieży w szkole, czemu dało wyraz w przyjętej rezolucji.

Delegacja polska, opierając się na powziętych już przez Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielskiego w Wilnie uchwałach, zajęła w tej sprawie wyraźne stanowisko co do przysposobienia wojskowego w Polsce. Przewodniczący delegacji, p. Makuch, w dłuższem przemówieniu przedstawił reprezentantom europejskiego nauczycielstwa sytuację Polski, wynikającą z geograficznego położenia i ustosunkowania się do niej sąsiadów ze wschodu i zachodu, przypomniał los Polski rozbrojonej w XVIII wieku, wtedy gdy inne państwa tworzyły stałe, zawodowe armje, przypomniał rok 1920 i zachowanie się zachodniej Europy wobec dopiero co z niewoli wyswobodzonego młodego państwa polskiego, które jedynie własnym wysiłkiem uratowało swą egzystencję, a Europę zasłoniło od czerwonego niebezpieczeństwa. Na tem tle dzisiaj, gdy Polska stoi ciągle wobec grożącego jej niebezpieczeństwa ze wschodu i domagań się rewizji granic od zachodu, winien kongres zrozumieć, że polskie nauczycielstwo uważa za swój święty obowiązek i odpowiedzialność historyczną nietylko wychować młode pokolenie w głębokiem przywiązaniu do odzyskanej niepodległości państwowej i poczucia odpowiedzialności za jej losy, ale i za konieczne, aby każdy polski chłopiec i polska dziewczyna była faktycznie przygotowana do obrony granic i niepodległości kraju, gdyby tego zaszła potrzeba. W tym duchu nastawione jest przysposobienie wojskowe w polskich szkołach, a więc nie służy ono militaryzowaniu młodzieży, lecz wychowaniu w duchu państwowym i usprawnieniu do obrony, nie zagraża nikomu, a tem mniej pacyfikacji stosunków międzynarodowych. Projektowanej rezolucji delegacja polska przyjąć nie może, bo ona nie odpowiada idei przysposobienia wojskowego w Polsce.

Oświadczenie polskie spowodowało dłuższą dyskusję, tem więcej, że delegacja niemiecka zaryzykowała powiedzenie, iż mogłaby analogiczne argumenty przytoczyć za przysposobieniem wojskowem w ich szkołach. Polski punkt widzenia podzieliła w zupełności delegacja szwajcarska, wypowiadając zdanie, że gdyby z taką rezolucją, jako obowiązującą także dla Szwajcarji, wróciła do kraju, to zostałaby chyba przez własnych kolegów niedopuszczona do głosu.

Wyjście z sytuacji ułatwiło dopiero oświadczenie polskiej i szwajcarskiej delegacji, że nie sprzeciwiają się przyjęciu przez kongres rezolucji, ale nie mogą jej uważać za obowiązującą dla siebie i wstrzymają się od głosowania. Przyjęta rezolucja brzmi: „F. I. A. I. wypowiada się przeciwko przysposobieniu wojskowemu w szkołach we wszelkich jego formach".

Pozatem w związku z kongresem zasługuje na podkreślenie stałe interesowanie się Ligi Narodów pracami Federacji Nauczycielskiej i jej kon-

gresów. Delegat Ligi Narodów dr. Kullman brał udział w obradach kongresu, nietylko przysłuchując się wywodom mówców, ale i zabierając głos kilkakrotnie, informując zebranych, w jaki sposób Liga Narodów stara się również dotrzeć ze swą propagandą na teren szkoły. Witając kongres imieniem Ligi Narodów, wyraził się: „Często powtarzane hasło: „niema pokoju bez szkoły" jest niezupełne i niewystarczające, musi ono raczej brzmieć: „pokój przez szkołę" i tem hasłem pozdrawia Liga Narodów prace Federacji Nauczycielskiej i jej kongresu.

Na uwagę zasługuje również stosunek szwedzkich władz szkolnych, miasta Stokholmu, parlamentu i prasy do kongresu nauczycielskiego. Przewodniczącym komitetu organizacyjnego kongresu był inspektor szkolny Stokholmu p. E. Stalfelt. Królewski Minister Oświaty p. Ake Holmbäck wygłosił na akademji, poświęconej manifestacji pokojowej, referat na temat: „Szkoła i pokój", wziął ponadto udział wespół z generalnym dyrektorem szkolnictwa p. Otto Holmdahl'em w koleżeńskim wieczorze kongresistów. Na temat „Szkoła i pokój" przemawiali jeszcze Karol Lindhagen, b. prezydent Stokholmu, poseł Herman Söderbergh, rektor i b. prezes „Stowarzyszenia Szkół — Przyjaciół Pokoju", a p. Brunskog, dyrektor „Szwedzkiego Biura dla spraw pokoju i międzynarodowej współpracy", informował o wielorakich pracach tej pacyfistycznej placówki. Parlament odstąpił swe sale na cały czas obrad kongresu, a poseł-nauczyciel Wagusson w roli gospodarza powitał i otworzył kongres w parlamencie. Miasto podejmowało nader gościnnie uczestników kongresu w salach pięknego, czasu światowej wojny wybudowanego, ratusza, a prezydent miasta nietylko witał Federację w jej kongresowych przedstawicielach, ale w dość obszernem przemówieniu dał obraz starań Stokholmu o szkołę i nauczyciela. Szeroką aleję, wiodącą do gmachu obrad kongresu, przystroiło miasto we flagi reprezentowanych na kongresie państw. Prasa wszelkich odcieni bardzo obszernie informowała społeczeństwo szwedzkie o działalności Federacji i pracach kongresu. Nauczycielstwo szwedzkie, zrzeszone w dwu organizacjach, nadzwyczaj serdecznie zajęło się swemi kolegami z kongresu. Władze szkolne postarały się, by przez wyczerpujące referaty generalnego dyrektora szkolnictwa p. Holmdahla i inspektora szkolnego p. A. Gierowa zaznajomić przedstawicieli nauczycielstwa prawie całej Europy z organizacją szkolnictwa szwedzkiego i jego zasadniczemi linjami rozwoju. Pokaz niektórych szkół i zakładów wychowawczych uzupełnił pogląd, jaki można było zdobyć w niewiele dni pobytu w Stokholmie o działalności oświatowej i wychowawczej tego naprawdę interesującego i godnego uwagi oświatowców kraju.

Polskie nauczycielstwo reprezentowali na kongresie delegaci Związku Polskiego Nauczycielstwa pp. K. Makuch, Stanisław Somorowski i Edmund Semil. Był również na kongresie imieniem ukraińskiej organizacji nauczycielskiej w Polsce poseł Wełykanowicz. *K. M.*

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA KOLONIJ LETNICH

Międzynarodowa Konferencja Kolonij Letnich obradowała w Genewie w czasie od 26 do 29 sierpnia 1931 r. Ogółem wzięły w niej udział 32 kraje, z tych 24 reprezentowane były przez przedstawicieli rządów, pozostałe zaś przez delegatów organizacyj, zajmujących się akcją kolonij letnich. Z ramienia Rządu polskiego uczestniczył w konferencji p. J. Romer, Sekretarz Delegacji R. P. w Genewie dla spraw M. B. P. Posłanka H. Jaroszewiczowa reprezentowała trzy organizacje społeczne w Polsce: Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet, Polski Związek Przeciwgruźliczy i Radę Szkolną m. st. Warszawy.

Konferencja podzieliła się na trzy komisje: 1) komisję spraw administracyjnych i technicznych, 2) komisję medyczną i sanitarną, 3) komisję międzynarodowych podróży młodzieży. Pierwsza zajęła się zagadnieniem ewentualnej centralizacji wysiłków dla organizacji kolonij letnich w poszczególnych krajach oraz kształcenia i rekrutacji personelu nadzorczego dla kolonij. Druga badała rolę kolonij letnich jako czynnika wzmocnienia odporności organizmu, w szczególności przeciwko gruźlicy. Trzecia przeprowadziła dyskusję nad podróżami szkolnemi i międzynarodową wymianą młodzieży.

Ponadto konferencja zajęła się sprawą utworzenia stałego Międzynarodowego Komitetu dla spraw Kolonij Letnich, co było głównym celem jej zwołania. Na podstawie opracowanego przez Komitet francuski (Dr. Dequidt) projektu statutu, konferencja przeprowadziła obszerną dyskusję nad zasadami przyszłej organizacji międzynarodowej. W rezultacie tej dyskusji uchwalono jednomyślnie statut Komitetu Międzynarodowego oraz wybrano na jego sekretarza generalnego Dr. Dequidt. Siedzibą Komitetu ma być Paryż, ze względu na dużą aktywność Komitetu frncuskiego i na osobę sekretarza generalnego.

ZAGRANICZNE MUZEA PEDAGOGICZNE — MIĘDZYNARODOWA WYSTAWA KORESPONDENCJI MŁODZIEŻY SZKOLNEJ [1]

Paryskie Muzeum Pedagogiczne żywo obecnie propaguje ideę związku międzynarodowego muzeów szkolnych i pedagogicznych. Wicedyrektor Muzeum p. C. Lebrun w czerwcu b. r. w imieniu Komitetu Wykonawczego międzynarodowych organizacyj oświatowych przedstawił Komisji Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej memorjał z wnioskiem, wyrażającym życzenie, aby każde państwo posiadało Muzeum Pedagogiczne lub Szkolne;

---

[1] Bulletin du Musée Pédagogique (Nr. 5—6. Avril—Juin 1931). Melun. Imprimerie Administrative. 1931.

muzea bowiem tego typu przyczynić się skutecznie mogą na terenie szkół i wśród dorosłych do zbliżenia międzynarodowego za pośrednictwem książki, filmu, radja, płyty i t. p.

Komisja wniosek powyższy przyjęła jednogłośnie, a jednocześnie zajęła się bliższem zbadaniem stanu organizacji muzeów tego typu. Stwierdzono, że obok nieustalonej nazwy, muzea pedagogiczne wykazują wielką różnorodność statutów organizacyjnych.

Narodowe Muzeum Dydaktyczne, założone we Florencji w 1929 r., gromadzi przedewszystkiem pomoce naukowe wyrobu krajowego i zagranicznego i organizuje kursy praktyczne dla nauczycieli. Państwowe Muzeum Pedagogiczne francuskie jest właściwie centralną bibljoteką oświecenia publicznego, prowadzi bibljoteki ruchome, centralę przeźroczy, a jednocześnie jest siedzibą dużej ilości organizacyj oświatowych, udziela informacyj i wskazówek pedagogicznych jako poradnia zawodowa.

Na innych podstawach rozwijają swą działalność muzea szkolne angielskie, oparte o samorządy, inaczej znowu zorganizowane są muzea amerykańskie, prowadzone przez Stany i bogate stowarzyszenie „Visual Education". Na osobliwą uwagę zasługują: „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" w Berlinie, Narodowe Muzeum Szkolne w Brukseli, Muzeum Szkolne holenderskie, Pestalozzianum w Zürichu i t. d.

Stworzenie międzynarodowego ośrodka porozumiewawczego da możność żywszej wymiany międzynarodowej myśli pedagogicznej. Środki tej wymiany mogą być na terenie muzeów szkolnych rozmaite i dość liczne. Każde z nich posiada komplet czasopism pedagogicznych swego kraju, a chciałoby mieć prasę zagraniczną, toż samo dotyczy pomocy naukowych, przeźroczy, filmów, kart pocztowych (widokówek) i t. p. Na wymianie wzajemnej zyskałaby wiele nauka przedmiotów takich, jak geografja, historja oraz języki nowożytne.

To też już dzisiaj daje się zauważyć żywe zainteresowanie obcemi płytami fonograficznemi, wymianą rozmów radjofonicznych, bibljografją i sprawozdaniami z książek, omawiających stan oświaty w różnych krajach, organizację międzynarodowych tygodni pedagogicznych i t. p.

Wicedyrektor C. Lebrun słusznie domaga się, aby jednocześnie z propagowaniem idei organizacji międzynarodowej muzeów pedagogicznych zająć się opisem monograficznym istniejących. Należy sobie wyjaśnić istotnie, czem są dzisiaj muzea pedagogiczne, jakie zebrały doświadczenia w swej pracy, gdzie stworzono typ najlepszy i najbardziej żywy.

Informacje podane w książkach Maxa Hübnera: „Die deutschen Schulmuseen" (Berlin, 1904) i „Die ausländischen Schulmuseen" (Breslau, 1906) oraz w bardzo sumiennej, ale mało dostępnej książce Fr. Thomassena: „Skolemuseerne og de paedagogiske biblioteker deres historie og virksomhed" (Kobenhavn, 1915) są już dzisiaj przestarzałe. Należy przeto powitać z uznaniem inicjatywę p. C. Lebruna, który w omawianym biuletynie paryskiego

Muzeum Pedagogicznego rozpoczyna publikację opisów monograficznych muzeów pedagogicznych i szkolnych różnych krajów. Narazie biuletyn daje opis Państwowego Muzeum Szkolnego w Brukseli. Założone ono zostało przez Ministra Van Humbeeka w 1878 r. Według dekretu królewskiego z 1882 r. przeznaczeniem muzeum było szerzenie znajomości o „wszystkiem, co dotyczy różnych działów wychowania publicznego". Stałe zbiory muzealne powstały w drodze konkursu szkół wszystkich typów. Powstały działy takie, jak organizacja szkół na różnych poziomach, praca nad doskonaleniem metod nauczania, wprowadzanie nowych sposobów nauczania, doskonalenie urządzeń i pomieszczeń szkolnych, dokształcanie pedagogiczne nauczycieli i t. d.

Na wzór Muzeum Brukselskiego zaczęły powstawać inne: w Paryżu, Londynie, Rio-de-Janeiro, Petersburgu, Saint-Louis, Antwerpji i t. d.

Wojna 1914—1918 odbiła się fatalnie na rozwoju Muzeum Brukselskiego. Trzeba było zaczynać na nowo.

Wskrzeszenie muzeum odbyło się na podstawie dekretu królewskiego z 30 października 1930 r. z inicjatywy Ministra Vauthier.

Obecnie Muzeum Szkolne belgijskie posiada działy następujące:

1) muzeum w ścisłem tego słowa znaczeniu, które dzieli się na cztery sekcje (ogródki dziecięce, nauczanie początkowe, średnie, seminarja nauczycielskie). Eksponaty stanowią: dzienniki szkolne, zeszyty uczniów, środki i sposoby nauczania, pomoce naukowe, podręczniki dawne i nowe, rozkłady zajęć szkolnych, statystyki i t. d.;

2) sala wystawowa urządzeń i pomocy szkolnych;

3) sala wystawowa urządzeń laboratoryjnych i pracownianych;

4) bibljoteka pedagogiczna (liczy 15.000 tomów i 200 czasopism);

5) składnica przeźroczy, filmów i t. p.;

6) zbiory materjałów, dotyczących spraw oświaty i wychowania — nauczycieli belgijskich i obcych.

Zamierzone jest nadto wprowadzenie działów następujących: a) międzynarodowego, gdzie zobrazowane byłyby metody nauczania zagranicą (programy, podręczniki i t. p.), b) nauczania specjalnego (anormalnych, głuchoniemych i ociemniałych...), c) sala Ligi Narodów i współpracy intelektualnej.

Co do obszaru — muzeum właściwe obejmuje 2.400 m², bibljoteka z czytelnią — 280 m², różne sale wystawowe — 240 m², sala konferencyjna — 120 m², dział międzynarodowy w 7 salach — 400 m², cztery sale działów specjalnych — 230 m². Całość — 3.600 m², nie licząc biura, archiwum i t. p.

Muzeum belgijskie, według dekretu z 30 października 1930 r., ma za zadanie zobrazować organizację szkolnictwa wszelkich typów: materjalną (budynki, urządzenia), pedagogiczną, nauczanie specjalne, higjenę szkolną, pracę szkolną i pozaszkolną. Muzeum prowadzi wypożyczalnię książek, czasopism, kolekcyj przeźroczy, filmów i t. d., wymianę tych rzeczy krajową

i międzynarodową, organizuje wystawy czasopism, konferencje, tygodnie pedagogiczne i t. p., ułatwia urządzanie wycieczek szkolnych po kraju i zagranicy, wymianę korespondencji nauczycieli i uczniów.

Muzeum posiada własne fundusze, pozwalające mu na rozwój działalności według nakreślonego planu, jakkolwiek i tutaj przeżywany obecnie kryzys ekonomiczny dał się we znaki.

W kwietniu b. r. podczas Kongresu międzynarodowego nauczycieli języków obcych zorganizowało Paryskie Muzeum Pedagogiczne wystawę międzynarodowej korespondencji młodzieży szkolnej. Muzeum prowadzi tę pracę od lat 10 za pośrednictwem specjalnego biura, t. zw. „Bureau français de la C. S. I.", którego sekretarką jeneralną jest p. Marguerite Brunot. W ciągu dziesięciolecia przez biuro francuskie przeszła korespondencja pół miljona dziatwy szkolnej różnych krajów. Najliczniej koresponduje młodzież Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, na drugiem miejscu angielska, na trzeciem niemiecka (Niemcy i Austrja), na czwartem hiszpańska (Hiszpanja i Ameryka Południowa), na piątem kanadyjska, na szóstem włoska i t. d. Korespondencja z Polski zajmuje miejsce dziewiąte; po Polsce idą Czechy, Irlandja i t. d.

Zdaniem p. M. Brunot, korespondencja ta posiada treść nader urozmaiconą zależnie od przeróżnych upodobań młodzieży; zdradzają się jednak specjalne cechy narodowe. Młodzi Amerykanie piszą przeważnie o automobilach, sportach i zabawach, młodzież angielska podkreśla swą lojalność dla monarchji panującej, „najstarszej na świecie", która rządzi Anglją od niepamiętnych czasów „przed narodzeniem Chrystusa", Polaków zaś i Czechów, zdaniem p. Brunot, cechuje niespokojny zapał patrjotyczny, z jakim rozstrząsają w ferworze historję swoich przodków.

Na podstawie tej korespondencji, niezmiernie interesująco zobrazowanej na wystawie paryskiej, sądzić można, że młodzież „międzynarodową" poważniejsze zagadnienia nader mało interesują. Dyskusje polityczne są nader rzadkie, jedynie młodzi Hiszpanie akcentują swoją republikańskość. Brak prawie zupełny dyskusji na tematy religijne. Przeważają zainteresowania dla rodzimego obyczaju, poezji, sztuki, literatury i historji, w mniejszym znacznie stopniu korespondencja dotyczy nauk przyrodniczych.

Oczywiście, wymiana międzynarodowa korespondencji młodzieży szkolnej nie daje dostatecznej podstawy do wydawania ogólnego sądu na temat zainteresowań wstępującego w życie pokolenia, posiada jednak wiele rysów zasługujących i z wymienionego względu na uwagę pedagogów.

A. Patkowski.

MISJA LIGI NARODÓW W CHINACH

Na zaproszenie rządu chińskiego zorganizowana została przez Ligę Narodów misja ekspertów w sprawach organizacji szkolnictwa w Chinach

i w celu współpracy intelektualnej. Do misji ekspertów zaproszeni zostali przez Ligę: prof. Karol Becher, b. pruski minister oświaty (Niemcy), prof. Langevin, profesor fizyki na uniwersytecie w Sorbonie (Francja), prof. Towney, profesor ekonomji politycznej na uniwersytecie londyńskim (Anglja) i dr. Marjan Falski (Polska). Oprócz tego w sprawach związanych z współpracą intelektualną udaje się do Chin z ramienia Ligi Narodów prof. Bonnet, dyrektor Instytutu Międzynarodowego Współpracy Intelektualnej (Paryż).

Misja ma na celu zbadanie potrzeb oświatowych w Chinach i pomoc w reformie szkolnictwa, zainicjowanej przez rząd chiński. Siedzibą misji jest Nankin. W dziedzinie współpracy intelektualnej ma być zapoczątkowana wymiana profesorów i studentów pomiędzy uniwersytetami chińskiemi a europejskiemi.

SZKOLNICTWO W BUŁGARJI

Czasopismo „Uczziliszczen Pregled", oficjalny organ bułgarskiego Ministerstwa Oświaty, w zeszytach listopadowym i grudniowym z r. 1930 podaje sprawozdanie ze stanu szkolnictwa powszechnego i średniego w r. 1929/30. System szkolnictwa bułgarskiego skonstruowany został na podstawie jednolitości. O czteroletnią szkołę początkową, przeznaczoną dla dzieci w wieku od lat 7 włącznie do 10 włącznie, opiera się trzyletnie progimnazjum (11—13), które znów stanowi podstawę pięcioletniego gimnazjum i pięcioletniego seminarjum nauczycielskiego. Obowiązek szkolny trwa 7 lat (7—13), spełnia go się przez uczęszczanie do szkoły początkowej i do progimnazjum. Tego rodzaju rozczłonkowanie powszechnego nauczania na dwa typy szkół wynikło z przedłużenia obowiązku szkolnego, który początkowo trwał tylko cztery lata, o trzy następne. Sieć szkół początkowych jest znacznie gęstsza od sieci progimnazjów, faktycznie więc nie na całym terenie państwa dzieci chodzą do szkoły w ciągu siedmiu lat. Szczególnie upośledzone są pod tym względem okręgi wiejskie. Cyfry, wyrażające stosunek uczniów w wieku powszechnego nauczania do dzieci tego wieku, jasno ilustrują to zjawisko:

Wiek	Miasto	Wieś	Ogółem
7—10	98,0 %	95,2 %	95,6 %
11—13	92,0 %	66,3 %	77,0 %

Przy obliczaniu tych procentów brano pod uwagę liczbę uczniów w wieku obowiązku szkolnego łącznie dla progimnazjów i szkół początkowych, gdzie zawsze jest pewien procent dzieci opóźnionych. Jeśli uwzględnić stosunek uczniów progimnazjów wiejskich bez względu na wiek do

sumy roczników ludności wiejskiej w wieku lat 11, 12, 13, otrzymamy liczbę jeszcze mniejszą — 57%.

Wynika z tego, że siedmioletni obowiązek szkolny jest właściwie przywilejem miast. Podzielenie szkoły powszechnej na dwa typy szkół przypomina organizację t. zw. post primary education w Anglji. Poza zaletami pedagogicznemi stanowi też duże ułatwienie dla administracji szkolnej, ułatwia bowiem planowe podwyższanie obowiązku szkolnego w poszczególnych okręgach bez narażania na szwank organizacji istniejących szkół. Najbliższa przyszłość wykaże, jak władze bułgarskie wywiązały się z tego zadania. Zadanie ich jest niemałe, jeśli się zważy, że ludność wiejska w Bułgarji stanowi 82% ogółu ludności.

Szkoły średnie bywają pełne — 5-letnie i niepełne, liczba uczniów szkół średnich wynosi 27.058, a seminarjów nauczycielskich — 7.077.

Szkoły zawodowe, o których piszę wprost na podstawie informacyj bułgarskiego Ministerstwa Oświaty, dzielą się na następujące typy: a) szkoły średnie — dla uczniów, którzy ukończyli progimnazjum, wiek przyjęcia — 14 lat, okres trwania — 5 lat, b) szkoły praktyczne — wiek i warunek przyjęcia ten sam, co w poprzednich, okres trwania — 3 lata, c) szkoły praktyczne czeladników i majstrów — obowiązkowe dla wszystkich, robotników i czeladników rzemieślniczych w wieku lat 14—21, okres nauczania 1 rok lub 2 lata, nauka odbywa się wieczorem.

Prócz wymienionych zasadniczych typów szkół zawodowych są jeszcze dwa odmienne typy szkół, przeznaczone specjalnie dla dziewcząt, jako to: szkoły średnie zawodowe — wiek przyjęcia 17 lat, warunek przyjęcia — dwie klasy gimnazjalne oraz krótkotrwałe kursy zawodowe dla dziewcząt z różnych gałęzi gospodarczych.

Liczbowo szkoły zawodowe przedstawiają się bardzo niepozornie. Ilustruje to poniższa tablica:

Rok szkolny 1926/27

	Rolnictwo	Handel	Przemysł	Inne	Ogółem
Szkoły dokształcające .	1.699	—	3.554	2.650	7.903
Szkoły o pełnym wymiarze godzin	888	3.757	2.497	3.999	11.141
Ogółem . .	2.587	3.757	6.051	6.649	19.044

Stosunek liczby uczniów szkół zawodowych do liczby uczniów szkół powszechnych wynosi zaledwie 1,7%, gdy tymczasem w Prusach ten sam stosunek sięga aż 29,4%.

W szkołach wyższych w roku akademickim 1929/30 pobierało nauki 7.887 studentów, których największa ilość przypada na uniwersytet — 4.672.

Obciążenie poszczególnych wydziałów uniwersytetu w liczbach bezwzględnych przedstawia się następująco: historja i filozofja — 21,0%, nauki fizyko-matematyczne — 15,3%, prawo — 33,8%, medycyna — 12,6%, rolnictwo i leśnictwo — 8,1%, teologja — 4,1%, weterynarja — 5,1%.

Schemat ustroju szkolnictwa.

Wiek	Rok nauczania
22	16
21	15
20	14
19	13
18	12
17	11
16	10
15	9
14	8
13	7
12	6
11	5
10	4
9	3
8	2
7	1
poniżej 7	

Szkoły wyższe

Szkoły średnie ogólnokształcące

Szkoły nauczycielskie

Szkoły zawodowe

Szkoły zawodowe

Szk. zaw.

Szkoły zawodowe dokształcające 1—2 letnie (14—21 l.)

Progimnazja

Szkoły początkowe

Przedszkola

Dr. Halina Wittlinowa.

KRONIKA POLSKA W LIPCOWYM ZESZYCIE „POUR L'ERE NOUVELLE"

W Nr. 69 z lipca b. r. organu Ligi Międzynarodowej Nowego Wychowania „Pour l'Ere Nouvelle" p. Renée Aberdam w kronice polskiej pisze o „nowem wychowaniu w Polsce". Powołując się na niedawną gościnę u nas prof. Bovet'a, zwraca uwagę na wysiłek polskiej pracy wychowawczej, zmierzający do oparcia nauczania na psychologji dziecka. Autor omawia działalność Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, podnosi wartość wydawanego przez Instytut kwartalnika „Chowanna". Zwłaszcza podkreślona została

międzynarodowa współpraca pedagogiczna („Chowanna" drukuje artykuły i podaje streszczenia w językach francuskim i niemieckim). Poza tem autor omawia działalność czasopism innych, a więc: „Kwartalnika Pedagogicznego", „Polskiego Archiwum Psychologji", „Ruchu Pedagogicznego", „Oświaty i Wychowania" i wyraża się z dużem uznaniem o działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego. *A. P.*

DZIEŃ POLSKI W SZKOLE NOWOZELANDZKIEJ

Ministerstwo W. R. i O. P. otrzymało niedawno list od kierownika szkoły w Nowej Zelandji p. W. Birss'a.

P. Birss donosi, że, chcąc przerwać odosobnienie kulturalne swego kraju, postanowił udzielać młodzieży szkolnej pewnych wiadomości o instytucjach, ideałach i dążeniach innych państw.

W dniu 3 maja, jako w dniu polskiego święta narodowego, uczniowie szkoły p. Birss'a wysłuchali przemówienia o Polsce i jej historji oraz odśpiewali polski hymn państwowy. Budynek szkolny udekorowano biało-amarantową flagą.

ODZNACZENIE DR. DUFESTEL'A, FRANCUSKIEGO HIGJENISTY SZKOLNEGO

Zasłużony i wypróbowany przyjaciel Polski, jeden z najwybitniejszych higjenistów szkolnych dr. L. Dufestel z Paryża, redaktor miesięcznika „La Médecine Scolaire", został odznaczony krzyżem komandorskim „Polonia Restituta". Dr. Dufestel na zaproszenie Rządu Polskiego bawił w Polsce w 1929 r. przez dwa tygodnie, zwiedził Wystawę Poznańską, organizację higjeniczno-szkolną w kilku miastach w Polsce, napisał w prasie francuskiej szereg artykułów, wygłosił w różnych stowarzyszeniach w Paryżu i następnie ogłosił drukiem wiele odczytów, w których nadzwyczaj dodatnio ocenia dorobek Polski na polu szkolnictwa.

Jeszcze przed wojną, bo w 1910 r. na kongresie międzynarodowym higjeny szkolnej w Paryżu dr. Dufestel przyczynił się do utworzenia sekcji polskiej lekarzy szkolnych ze wszystkich trzech dzielnic, pomimo sprzeciwu przedstawicieli państw zaborczych, i zawsze podnosił usiłowania nasze na polu higjeny szkolnej.